

LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA CALIDAD EDUCATIVA:  
CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

Yolima De Jesús De León Peña

Amada Fuentes Parra

Rosmery Herrera Valdés

Rodrigo Restrepo Hamburger

Hugo Urieles Campo

Trabajo de profundización para optar el grado de magíster en educación

Tutora: Dra. Nayibe Rosado Mendinueta

Universidad Del Norte

Programa de maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación

Barranquilla

2017

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Barranquilla, 18 de febrero de 2017**

**Dedicatoria**

A Alberto y María Alejandra

Amada Judith Fuentes Parra

A José Camilo y Kendry

Hugo José Urieles Campo

A mi esposa e hijos

Rodrigo Restrepo Hamburger

A Rosa y Osiris

Rosmery Herrera Valdés

A mi amado esposo Frank y a mis hijos Salomé y Emmanuel

Yolima De Jesús De León Peña

## **Agradecimientos**

Inicialmente, gracias a Dios Padre Celestial por constituirse en nuestra fuerza, luz y fuente de sabiduría para el desarrollo de este trabajo.

Nuestro agradecimiento especial a la Gobernación del departamento del Atlántico y en particular a la Secretaría de Educación por esta iniciativa orientada al mejoramiento de la educación en las instituciones educativas oficiales del departamento.

Agradecimientos a la Universidad del Norte, y de manera especial a la coordinadora de la maestría, liderada por la Dra. Diana Judith Chamorro, quienes contribuyeron significativamente en nuestro crecimiento profesional.

Agradecimiento especial a la Dra. Nayibe Rosado Mendinueta por su acompañamiento y colaboración permanente para el desarrollo de esta investigación curricular y la construcción del presente documento.

Agradecimiento al cuerpo docente de la Universidad del Norte, quienes nos guiaron por los complejos senderos de la investigación, hasta encontrar alternativas para el mejoramiento de los procesos escolares en nuestras instituciones educativas.

Agradecimientos a la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa, por su amplia colaboración y disponibilidad ante los requerimientos para el desarrollo de esta investigación.

**Los autores**

## Resumen

Este es un estudio de profundización que se denomina “La evaluación curricular y la calidad educativa: caso Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander”, tiene como objetivo evaluar el currículo de la institución a partir del modelo CIPP para focalizar y priorizar las áreas de mejora, dirigidas a la formulación del plan de mejoramiento institucional.

Para su desarrollo se utilizó el método estudio de caso y el modelo evaluativo analítico CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) (Daniel Stufflebeam & Anthony Shinkfield, 1989), el cual entiende la evaluación como un instrumento de medición, que permite que los programas sean sometidos a mejoras continuas. La aplicación del modelo permitió obtener información útil, de manera cuantitativa y cualitativa para la toma de decisiones a medida que avanzó en el proceso de investigación curricular.

Para la obtención de la información se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación documental, los grupos focales con padres de familia, docentes y estudiantes, entrevistas a directivos docentes y estudiantes, observación de clase a docentes, y además se realizó un piloto de la secuencia didáctica del modelo pedagógico de la institución.

Los resultados obtenidos después del proceso de indagación revelaron que toda estructura curricular del enfoque pedagógico de la institución educativa, Pedagogía Conceptual, tiene fuentes cimientos, y también que se debe mejorar la coherencia del modelo con respecto a las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del aula.

Como producto final, se presenta un plan de mejoramiento que contiene estrategias que permitirían a la comunidad educativa la apropiación del modelo pedagógico de la institución y cuyos productos incluyen un portafolio de desarrollo profesoral; este podría permitir a los

docentes comprender y aplicar del modelo de Pedagogía Conceptual en su práctica diaria, lo cual fortalecerá las practicas individuales, las practicas colectivas y eventualmente el currículo institucional con su incidencia directa en la calidad de la educación que se ofrece en la institución.

**Palabras claves:** Evaluación curricular, calidad educativa, CIPP, pedagogía conceptual, apropiación

### **Abstract**

This is a deepening study that is called "Curricular evaluation and educational quality: case of Institución Educativa Francisco de Paula Santander," aims to evaluate the institution's curriculum from the CIIP model to focus and prioritize areas for improvement, Aimed at formulating the institutional improvement plan.

The case study and the CIPP analytical model (Context, Input, Process and Product) (Daniel Stufflebeam & Anthony Shinkfield, 1989) were used for its development, which considers the evaluation as a measurement instrument, which allows the programs are subject to continuous improvement. The application of the model allowed to obtain useful information, in a quantitative and qualitative way for the decision making process as it progressed in the curricular research process.

In order to obtain the information, documentary observation, focus groups with parents, teachers and students, interviews with teaching and student managers, class observation of teachers, and pilot the didactic sequence of the pedagogical model of the institution.

The results obtained after the investigation process revealed that all curricular structure of the pedagogical approach of the educational institution, Pedagogía Conceptual, has foundations sources, and also that the coherence of the model with respect to the pedagogical practices that are developed within the classroom.

As a final product, an improvement plan is presented that contains strategies that would allow the educational community to appropriate the pedagogical model of the institution and whose products include a teacher development portfolio; This could allow teachers to understand and apply the model of Conceptual Pedagogy in their daily practice, which will strengthen

individual practices, collective practices and eventually the institutional curriculum with its direct impact on the quality of education offered at the institution.

**Key words:** Curriculum evaluation, educational quality, CIPP, conceptual pedagogy, appropriation.



## Tabla de contenido

1. Introducción .....	16
2. Justificación .....	22
3. Planteamiento del problema.....	26
4. Objetivos .....	34
4.1 Objetivo general .....	34
4.2 Objetivos específicos.....	34
5. Marco teórico .....	35
5.1 Currículo.....	37
5.1.1 Conceptualización del currículo.....	37
<i>5.1.1.1 Evolución del término currículo. ....</i>	<i>39</i>
<i>5.1.1.2 Concepto de Currículo según el Ministerio de Educación Nacional.....</i>	<i>42</i>
5.1.2 Contextualización del currículo. ....	43
5.1.3 Actualidad del currículo.....	44
5.1.4 Evolución del currículo en Colombia.....	45
5.1.5 Fundamentos del currículo.....	48
<i>5.1.5.1 Fundamentos históricos. ....</i>	<i>48</i>
<i>5.1.5.2 Fundamentos filosóficos.....</i>	<i>49</i>

5.1.5.3 Fundamentos epistemológicos. ....	49
5.1.5.4 Fundamentos psicológicos. ....	50
5.1.5.5 Fundamentos sociológicos. ....	50
5.1.5.6 Fundamentos pedagógicos. ....	51
5.1.5.7 Fundamentos legales. ....	51
5.1.6 Elementos del currículo. ....	52
5.1.7 Tipos de currículo. ....	54
5.1.7.1 El currículo oficial o currículo escrito. ....	54
5.1.7.2 El currículo operacional o real. ....	54
5.1.7.3 El currículo oculto. ....	55
5.1.7.4 El currículo nulo. ....	55
5.1.7.5 El extra currículo. ....	56
5.1.8 La adopción de currículo en este trabajo de investigación. ....	56
5.2 Calidad educativa ....	57
5.2.1 Evolución de la calidad y la calidad de la educación. ....	57
5.2.2 Conceptualización de calidad. ....	64
5.2.3 Elementos de la educación de calidad. ....	68
5.2.4 La adopción de calidad en este trabajo de investigación. ....	71
5.3 Modelos pedagógicos ....	72

5.3.1 Definición de pedagogía.....	72
5.3.2 Definición de Modelo pedagógico. ....	73
5.3.2.1 <i>La teoría constructivista</i> .....	75
5.3.2.2 <i>La psicología cognitiva contemporánea</i> . ....	75
5.3.2.3 <i>El aprendizaje significativo</i> . ....	75
5.3.2.4 <i>Teoría del aprendizaje</i> . ....	76
5.3.3 Recorrido histórico de los modelos pedagógicos. ....	76
5.3.3.1 <i>Modelo Pedagógico Tradicional</i> .....	77
5.3.3.2 <i>Modelo pedagógico romántico</i> .....	78
5.3.3.3 <i>Modelo social-cognitivo</i> . ....	79
5.3.3.4 <i>Modelo pedagógico conductista</i> .....	79
5.3.3.5 <i>Modelo pedagógico constructivista</i> . ....	80
5.3.4 Modelos autoestructurantes y heteroestructurantes.....	82
5.4 El modelo pedagógico de la Institución, Pedagogía Conceptual .....	82
5.4.1 Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación del modelo de Pedagogía Conceptual.....	83
5.4.2 Enfoque metodológico del modelo de Pedagogía Conceptual.....	85
5.5 Modelos de evaluación curricular .....	89
5.5.1 Evaluación educativa.....	89

5.5.2 La evaluación en sus primeros momentos.....	90
5.5.3 Ralph Tyler, evaluación de objetivos.....	90
5.5.4 Lee Cronbach, modelo de evaluación de proceso.....	92
5.5.5 Michael Scriven, modelo evaluativo orientado al consumidor y libre de metas.....	93
5.5.6 Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield, Modelo CIPP.....	96
5.5.7 Robert Stake, modelo de evaluación respondiente.....	98
5.5.8 Los nuevos modelos.....	99
6. Instrumentos para análisis documental.....	101
7. Metodología.....	103
7.1 Marco contextual.....	103
7.2 Diseño metodológico.....	107
7.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	109
7.3.1 Observación documental.....	109
7.3.2 Grupos focales.....	111
7.3.3 Entrevistas.....	113
7.3.4 Observación de clases.....	115
7.4 Proceso de triangulación.....	117
7.5 Pilotaje de aplicación de la secuencia didáctica del modelo pedagógico institucional.....	120
8.1 Resultados desde la fase contexto.....	124

8.2 Resultados desde la fase entrada .....	127
8.3 Resultados desde la fase proceso .....	134
8.4 Resultados desde la fase de producto .....	139
8.4.1 Apropriación del modelo pedagógico de la institución. ....	140
8.4.2 Evaluación de los aprendizajes. ....	145
8.4.3 Resultados pruebas externas.....	149
8.4.4 Programas y planes de asignatura. ....	151
8.4.5 En el aula.....	152
8.4.6 A manera de cierre. ....	152
9. Desarrollo del piloto de la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual .....	154
9.1 Metodología del pilotaje.....	154
9.1.1 Fase de planeación de las clases.....	155
9.1.2 Fase de observación de las clases.....	155
9.1.3 Fase de retroalimentación.....	156
9.2 Datos generales .....	157
9.3 Resultados del pilotaje .....	158
9.4 Conclusiones del pilotaje .....	162
10. Plan de mejoramiento.....	162
10.1 Conceptualización de plan de mejoramiento .....	162

10.2 El diseño del plan de mejoramiento .....	165
10.3 Plan de mejoramiento.....	173
11. Conclusiones.....	186
12. Recomendaciones .....	191
12.1 Recomendaciones para la Institución.....	191
12.2 Recomendaciones para el equipo directivo.....	193
12.3 Recomendaciones para los docentes .....	194
12.4 Recomendaciones para los estudiantes .....	195
12.5 Recomendaciones para los padres y madres de familia .....	197
Referentes bibliográficos.....	198
Anexos.....	214

### **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1 Muestra efectiva de estudiantes que presentaron las pruebas LLECE en 2013.....	28
Tabla 2 Distribución de los países según sus resultados y su comparación con la media regional. .....	29
Tabla 3 Cuadro comparativo Pruebas PISA 2012 y 2015. ....	30
Tabla 4 Datos sobre reprobación y deserción escalar de la I.E en los años 2014 y 2015.....	32
Tabla 5 Puntajes promedios en la prueba de lenguaje de los estudiantes de 3° y 5° en Pruebas Saber en los años 2014 y 2015.....	33

Tabla 6 Niveles de desempeño de los estudiantes de 3° y 5° en la prueba de lenguaje en Pruebas Saber 2014 y 2015 .....	33
Tabla 7 Modelos de evaluación curricular.....	100
Tabla 8 Conformación, número de participantes e interrogantes en los grupos focales.....	112
Tabla 9 Esquema de la matriz para la triangulación.....	118
Tabla 10 Articulación de las fases del Modelo CIPP con las variables de resultados.....	124
Tabla 11 Datos del pilotaje.....	158
Tabla 12 Plan de mejoramiento.....	173

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Plan de mejoramiento.....	166
Figura 2: Fase de Iniciación.....	167
Figura 3: Fase de desarrollo.....	169
Figura 4: Fase de desarrollo de la estrategia.....	171
Figura 5: Fase de Institucionalización .....	172

## 1. Introducción

Haber tenido la oportunidad de desarrollar este proceso de investigación curricular se constituye en una motivación para transformar nuestros imaginarios pedagógicos. Esta experiencia nos exhorta a continuar transitando, a través de los complejos senderos de la investigación, para llevar a cabo una labor educativa con mayor planificación, compromiso, profesionalismo, creatividad, dinamismo y con participación compartida. Ahora nos lanzamos en la búsqueda de nuevas inquietudes y retos para potenciar nuestros procesos de enseñanza y el correspondiente aprendizaje de nuestros estudiantes, en el contexto de la calidad educativa que queremos lograr.

Compartimos con Pérez Ferra (2000) ese interés profundo en ser mejores profesionales de la educación y orientar nuestro trabajo hacia transformaciones significativas:

El profesorado que se toma en serio su actividad profesional suele mantener una agonía constante entre sus creencias más profundas, sobre lo que considera que es la educación y la realidad diaria que le dice cotidianamente que ha de cambiar. (p.212)

En el marco de esta sensibilidad pedagógica, presentamos este trabajo de investigación evaluativa, denominado la evaluación curricular y la calidad educativa: Caso de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, el cual surge como producto de la formación en el programa de Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Currículo, que adelantamos el equipo de docentes investigadores de la mencionada escuela, en la Universidad del Norte.

Esta investigación resulta significativa para el contexto educativo de la Institución y su incidencia en la calidad de la educación que se ofrece desde sus aulas, porque el currículo



representa la interacción, el punto de confluencia, las sinergias donde docentes y estudiantes se encuentran para hacer viva la enseñanza y el aprendizaje que ofrece la escuela. Bien señala Bolívar (2008): “El curriculum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar” ( p.134). La Institución debe conocer cómo, cuándo, dónde, de qué manera, con qué recursos se dinamiza su realidad escolar para tomar decisiones orientadas hacia la mejora de sus procesos institucionales. Bolívar (2008) destaca en el currículo dos ámbitos: uno correspondiente a la realidad misma y por otra parte, el correspondiente a un campo de elaboración teórica e investigación. En este sentido se ratifica la necesidad de evaluar el currículo para comprender las dinámicas de las prácticas pedagógicas de los docentes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Este trabajo de evaluación curricular se enmarcó en los fundamentos de la investigación educativa desde una perspectiva cualitativa, dado el contexto escolar en el que se desarrolló. Utilizó el modelo de evaluación curricular CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) caracterizado por las fases de contexto, entrada, proceso y producto que posibilitaron la evaluación sistemática para la emisión de juicios de valor y la consecuente toma de decisiones. En atención a los requerimientos de esta investigación la escuela se constituyó en el caso para ser analizado y estudiado (Robert Stake, 2007; Robert Yin, 2012) permitiendo así lograr los objetivos que se plantearon al inicio de la misma, es decir, evaluar el currículo de la Institución a partir del modelo CIIP para focalizar y priorizar las áreas de mejora, dirigidas a la formulación del plan de mejoramiento institucional..

Con el objeto de tener distintas miradas sobre la dinámica del currículo de la Institución, se recurrió a la aplicación de diversas técnicas de recogida de datos, entre las que se señalan: la observación documental, para describir el contexto en el que se enmarcaba la Institución y la caracterización de su currículo; los grupos focales con docentes, padres de familia y estudiantes, para analizar las distintas perspectivas de los estamentos de la comunidad escolar sobre el currículo de la Institución; las entrevistas a directivos y estudiantes, con el objeto de obtener información precisa tanto de quienes lideran los procesos escolares de la escuela, los directivos; como los directos beneficiarios de los procesos, los estudiantes. Finalmente, se recurrió a la observación directa de las clases para analizar y comprender las prácticas pedagógicas reales de los docentes.

El conjunto de técnicas de recogida de datos representaron todo un cuerpo valioso de informaciones y testimonios, sistematizados y registrados en archivos de audio y video, que fueron sometidos a un análisis profundo por el equipo investigador para el proceso de triangulación. Las inferencias y conclusiones generaron un conjunto de nueve hallazgos que se constituyeron en las áreas de mejora priorizadas para el diseño y trazado del plan de mejoramiento institucional, entre ellas se relacionan: mayor apropiación del modelo pedagógico, mayor apropiación del horizonte institucional, crear la oficina del egresado, realizar un estudio del impacto de las alianzas estratégicas y convenio de la escuela con otras instituciones, entre otras.

En la reunión para la validación de las áreas de mejora, presentadas a la comunidad de directivos y docentes de la escuela, se decidió seleccionar el área de mejora para el plan de mejoramiento. En este sentido, se priorizó: diseñar y presentar una propuesta para la apropiación

y conocimiento del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, por parte de toda la comunidad educativa. Se trata de la construcción de un currículo consensuado y compartido por las distintos estamentos que conforman la comunidad escolar. El diseño del plan de mejoramiento se entregará al cuerpo directivo de la escuela para su correspondiente estudio y eventual ejecución.

Este trabajo presenta un contenido valioso de informaciones, soportes teóricos y los aportes y reflexiones de los miembros del equipo investigador e igualmente, las voces y percepciones de los diferentes estamentos de la comunidad educativa sobre las prácticas pedagógicas al interior de su escuela. En la primera parte se expone la justificación, en la que se da cuenta de las razones fundamentales para emprender esta aventura de investigación curricular. En segundo lugar, se presenta el planteamiento del problema, en el que se describe en detalle y con soporte en datos estadísticos las principales áreas problemáticas de los procesos escolares, especialmente desempeños en Pruebas Saber 3° y 5°, deserción escolar, índices de reprobados de los años 2014 y 2015 respectivamente. En la tercera parte, se relacionan los objetivos, tanto general como específicos de la investigación.

Continuando con el contenido de este trabajo, en cuarto lugar se presenta el marco teórico, desde el cual se abordan los componentes conceptuales y teóricos para esta construcción, por lo tanto se incluyó: currículo, calidad educativa, modelos pedagógicos, modelo de Pedagogía Conceptual y modelos de evaluación curricular.

En quinto lugar, se describe la metodología, para lo cual se hace una amplia descripción de las técnicas de recogida de datos, instrumentos aplicados y la triangulación, que derivó en la focalización de los hallazgos y priorización de las áreas de mejora. En sexto lugar, se relacionan

los resultados de todo el proceso investigativo, organizados de acuerdo a cada una de las etapas del modelo CIPP. En séptimo lugar, aparecen la descripción, metodología y resultados del pilotaje de la secuencia didáctica del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, una experiencia alterna para evidenciar la incidencia de la aplicación del enfoque pedagógico en el aula.

En el cierre del trabajo encontramos, en octavo lugar el diseño del plan de mejoramiento sugerido. En noveno lugar, las recomendaciones, clasificadas en cuatro grupos: para la Institución, para los directivos, para los docentes, para los estudiantes y para los padres de familia. En décimo lugar, aparecen el conjunto de las conclusiones. Finalmente, aparece una amplia bibliografía. Los correspondientes anexos, se ubicaron en un documento por separado, debido a la extensión de los documentos, los formatos y los registros que los componen.

Mantenemos nuestro criterio de asumir nuevos roles como docentes activos y comprometidos con nuestras prácticas escolares al interior de esta institución que necesita urgentemente de la puesta en marcha del plan de mejoramiento que contribuya, en un largo plazo, a crear una cultura de la mejora continua y posibilite apropiarse del modelo pedagógico por parte de la comunidad educativa, en el contexto de la participación, el consenso y el conocimiento pleno de todos sus estamentos. El aporte para la ejecución del plan de mejoramiento sugerido queda manifiesto en este escrito.

De igual modo, este cuerpo de informaciones, datos, teorías, reflexiones, pero especialmente las voces de los que participaron con sus intervenciones en este estudio, a través de las técnicas de recogida de datos, debe convertirse en un insumo de consulta para los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia interesados en alcanzar nuevos retos en

materia investigativa para la mejora continua de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa. Así mismo, representa un documento de base muy importante para adelantar procesos de investigación educativa por parte de otros profesionales de la educación.

## 2. Justificación

El currículo, como lo plantea José Gimeno Sacristán (2010) “Es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación, denomina y demarca una realidad existente e importante en el sistema educativo” (p.11), por tal razón, se hace necesario comprender su importancia, su esencia y el propósito del mismo en el ámbito de la educación. Como lo expone el mismo autor, aun cuando no ampara en su paraguá toda la realidad educativa, es uno de los núcleos de trascendencia más amplios y densos para concebir la educación desde un punto de vista social y cultural, además de constituirse en una herramienta de regulación para los procesos de enseñanza- aprendizaje (Gimeno, 2010).

Aunque encasillar el currículo en una sola definición es casi imposible, debido a su complejidad y a los diferentes puntos de vista que han contribuido los autores del área, sí es claro, que éste representa un aspecto importante e indispensable dentro del contexto educativo; por consiguiente se hace imprescindible evaluarlo dada su relación con la calidad educativa. Un currículo bien elaborado, estructurado, compartido y comprendido por la comunidad educativa podría ser la tabla salvadora de la educación en un entorno determinado.

Evaluar el currículo de las instituciones educativas, implica iniciar un proceso para mejorarlas, sugiere un punto de partida que supone cambiar la perspectiva de la evaluación como medio de control y convertirla en un proceso cuyos resultados tienen incidencia en el mejoramiento de la calidad de una institución (Broveli, 2001).

Para poder evaluar la efectividad de un currículo y saber que tanto incurre en la calidad educativa, es preciso “investigar, significa mirar detenidamente, seguir las huellas, los vestigios de algo. Esto nos lleva a establecer que no basta con mirar, hacer preguntas, sino que hay que

hacerlo con cierta actitud y también de manera ordenada o sistemática" (Nieves Blanco, 2010, citado en Gimeno, 2010, p.569).

El trabajo que se presenta en este informe es parte de la profundización a la que se apunta en la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación. El propósito mayor es responder a la necesidad de las instituciones educativas del departamento del Atlántico de incrementar la calidad de la educación ofrecida a partir de procesos sistemáticos de evaluación curricular conducentes al establecimiento de planes de mejoramiento que favorezcan el fortalecimiento y crecimiento institucional y la proyección social de la institución en su entorno para contribuir al desarrollo de la región. A nivel particular, el trabajo se propone indagar sobre la incidencia del currículo de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander en la calidad educativa de la misma.

La institución objeto de estudio, se encuentra ubicada en el municipio de Galapa, departamento del Atlántico, cerca de la ciudad de Barranquilla, con una población estudiantil aproximada de 3700 de estratos 1 y 2; con programas de articulación con la media técnica con ITSA y SENA, certificación de tres niveles de procesos de calidad, con una propuesta pedagógica apoyada en el modelo de Pedagogía Conceptual. Además, se imparte una cátedra llamada Lectores Competentes, liderada por un grupo de docentes que fueron preparados exclusivamente para esto, y que busca reforzar la lectura crítica en los jóvenes. No obstante, los resultados académicos y convivenciales no reflejan el compromiso de la institución por mejorar su calidad educativa, ni el perfil del estudiante que se pretende lograr (Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander -INETFRADPAS, 2011).

En la información suministrada por el ICFES, en los años 2014 y 2015, podemos observar que los resultados arrojados fueron por debajo de la media nacional en los grados 3°, 5° y 9°; a diferencia del grado once, quienes en el año 2016 pasaron al nivel B, correspondiente a la categoría alto. Es de resaltar que se destacaron siete estudiantes que ingresaron en el programa Ser Pilo Paga del gobierno nacional, programa de créditos condonables para la educación Superior en Colombia.

De acuerdo a la información dada por el coordinador de convivencia, En el año 2015, el 40% de los estudiantes fueron reportados a la respectiva dependencia por incumplimiento a los acuerdos contemplados en el Manual de Convivencia Institucional, entre los que se señalan: ausencia injustificada a clases, irrespeto a los docentes, riñas con otros alumnos, entre otras.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente registrados se hace relevante llevar a cabo esta indagación que posibilitará la mirada sobre diversos ámbitos institucionales que se pueden analizar y entender para eventualmente priorizar necesidades que se plasmarán en un plan de mejoramiento institucional. Esta investigación es importante, porque busca evaluar el currículo de la institución con el fin de generar transformación en la calidad de la educación y que ésta genere impacto en el contexto, lo cual se logra cuando hay una apropiación real de la intención del currículo escrito que se refleja en el accionar del aula.

Fue factible llevar a cabo esta investigación por varias razones; primero, por el apoyo que la Institución ofreció al equipo investigador proporcionando acceso a todos los datos requeridos, además de apoyo logístico y administrativo; segundo, el hecho que el equipo investigador en su mayoría haga parte de la institución facilitó la búsqueda de todos los elementos requeridos para



la misma, e igualmente creó condiciones de empatía y receptividad dentro de la población docente y directiva.

Este proyecto evalúa el currículo de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, a partir del modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) (Stufflebeam & Shinkfield, 1989), que implica un análisis riguroso y detallado de documentos, de procesos y productos que dan vida al currículo de la Institución.

El modelo de evaluación CIPP, permite evaluar un programa educativo, mediante una evaluación cualitativa priorizando procesos. Al realizar este análisis institucional desde los cuatro aspectos que proponen Stufflebeam y Shinkfield (1989), se pudo determinar las fortalezas institucionales así como las debilidades y, describir y proponer actividades socializadas con la comunidad, organizar un plan de mejora y revisar que este satisfaga las necesidades detectadas, proceso que lo hace único, ya que permite evaluar y proponer mejoras en forma continua y oportuna.

Actualmente nos enfrentamos a un mundo globalizado, con grandes cambios en todos los campos; la educación debe asumir ese reto y aceptar la responsabilidad de la formación de individuos que van a ser parte de esa sociedad cambiante, por ello es importante evaluar si ofrecemos una educación de calidad que pueda proporcionar al estudiante herramientas para aportar y ser participe y generador de ese cambio (Miguel De Zubiría, 2006).

### 3. Planteamiento del problema

La calidad siempre ha sido un punto de reflexión en la educación, a través de los tiempos se ha buscado la manera de mejorarla y por ende, se hace necesario encontrar mecanismos que permitan validar los procesos que puedan enriquecer su calidad. “Lo que no se puede medir, no se puede mejorar y si continuamos igual solo conseguiremos lo mismo” (Ibarzábal, 1998, citado en Cantón, 2004, p.43), por consiguiente, de los resultados que arrojen estos mecanismos, se toman decisiones relevantes.

Uno de los instrumentos utilizados para valorar la calidad educativa son las pruebas; desde hace más de cuarenta años se vienen utilizando este tipo de mecanismos en diferentes países, como estrategia que permite medir, no solo el rendimiento de los estudiantes en diferentes áreas, sino también la calidad de educación que brindan los sistemas educativos nacionales, además de servir como fuente de información para definir políticas educativas (Benavidez, 2010). Aun cuando se crea que no es la mejor manera de medir la calidad, es el único instrumento válido que se utiliza actualmente. A nivel nacional e internacional podemos citar las siguientes pruebas:

Las pruebas del Programa para la evaluación de estudiantes (PISA) que se realizan cada tres años, permiten evaluar las competencias, o las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para examinar y solucionar dificultades, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. Estas pruebas se concentran en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2006).

Las evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación (LLECE), coordinadas por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura- UNESCO, fueron creadas en 1994, y en los tres estudios comparativos realizados en 1996, 2006 y 2013, permitieron evaluar los procesos de lectura y escritura, matemáticas y ciencias naturales; además, han contribuido al desarrollo de capacidades en evaluación educativa en la región, mediante capacitaciones, sirviendo como foro de intercambio para generar ideas y debatir buenas prácticas educativas- Los resultados de estas pruebas han permitido que el debate educacional se enfoque en la calidad sin exclusión, en la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2016).

Las pruebas Saber, que se realizan en Colombia, son los instrumentos evaluativos que han servido para medir la calidad educativa del país desde hace varias décadas. Se ejecutan en los grados 3°, 5°, 9° y tiene como propósito según el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2010a): “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo”. Y en el grado 11° dentro de sus objetivos principales está “monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2010a).

Todas estas pruebas marcan una pauta relevante en la calidad educativa de nuestro país, Colombia; los datos arrojados por cada una de ellas, representan un dato interesante para darle valor a la calidad desde el ámbito educativo.

En las siguientes tablas presentamos los datos arrojados en los últimos años en las pruebas LLECE, con referencia a Colombia. En total se presentaron 15 países y un estado mexicano.

**Tabla 1 Muestra efectiva de estudiantes que presentaron las pruebas LLECE en 2013.**

País	Lectura	Lectura	Matemática	Matemáticas	Ciencia	Escritura	Escritura
	3°	6°	3°	6°	6°	3°	6°
Argentina	3.655	3.658	3.751	3.639	3,663	3.632	3.659
Brasil	3.254	2.900	3.343	2.983	2.986	3.908	3.583
Chile	4.751	5.056	4.709	5.044	5.029	4.754	5.067
Colombia	4.018	4.343	3.975	4.308	4.325	4.028	4.347
Costa Rica	3.427	3.490	3.428	3.520	3.520	3.436	3.496
Ecuador	4.631	4.842	4.642	4.818	4.820	4.621	4.826
Guatemala	4.060	3.891	4.282	4.056	4.070	4.112	3.918
Honduras	3.743	3.788	3.870	3.880	3.886	3.651	3.686
México	3.465	3.554	3.543	3.618	3.622	3.456	3.545
Nicaragua	3.513	3.470	3.810	3.726	3.741	3.537	3.511
Panamá	3.283	3.486	3.414	3.413	3.548	2.764	3.484
Paraguay	3.123	3.175	3.271	3.222	3.231	3.274	3.197
Perú	4.946	4.739	5.038	4.789	4.801	5.003	4.745
Rep. Dominicana	3.504	3.588	3.757	3.661	3.669	3.652	3.605
Uruguay	2.663	2.799	2.728	2.799	2.803	2.672	2.809
<b>Total países</b>	<b>56.036</b>	<b>56.779</b>	<b>57.561</b>	<b>57.476</b>	<b>57.714</b>	<b>56.500</b>	<b>57.478</b>
Nuevo León	4.083	4.171	4.129	4.197	4.207	40.72	4.182

**Fuente:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

A continuación se presenta una tabla comparativa con los resultados obtenidos en las Pruebas LLECCE. Colombia, se ubica en dentro de los países que se mantuvo sin cambios según el promedio.

**Tabla 2 Distribución de los países según sus resultados y su comparación con la media regional.**

Resultados		Distribución de países en comparación con la media regional		
Áreas	Grados	Por debajo de la media regional	Igual que la media regional	Por sobre la media regional
Lectura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador	Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Lectura	6°	Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina y Perú	Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Colombia y Ecuador	Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia y Ecuador	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Ciencias naturales	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Ecuador y Perú	Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Escritura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y el estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
Escritura	6°	Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el estado mexicano de Nuevo León

**Fuente:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

En las pruebas PISA, para el año 2012, Colombia obtuvo unos resultados poco favorables, se conoció que ocupó el puesto 62 de 65 países participantes; con una puntuación de 376 en matemáticas, muy por debajo de la media que fue de 494; en lectura de 403, por debajo de la media que fue de 496 y en ciencias de 309, por debajo de la media que fue de 501;

sólo se estuvo por encima de países como: Qatar, Indonesia y Perú (OCDE, 2014). Para el año 2015, los resultados no fueron tan alentadores, aunque se subió en la ubicación, todavía se sigue ocupando los últimos puestos, de 72 países participantes ocupó el puesto 59, con una puntuación en matemáticas de 390, en comparación la media que fue de 490, en lectura el puntaje fue de 425, por debajo de la media que fue de 493, y en ciencias el puntaje fue de 416, por debajo de la media que estuvo en 493 (OCDE, 2016).

**Tabla 3 Cuadro comparativo Pruebas PISA 2012 y 2015.**

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Puntuación media en PISA 2012	Puntuación media en PISA 2015	Puntuación media en PISA 2012	Puntuación media en PISA 2015	Puntuación media en PISA 2012	Puntuación media en PISA 2015
Media de OCDE	494	490	496	493	501	493
Colombia	376	390	403	425	399	416

**Fuentes:** <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>;

[https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)

El MEN (2016) a través de un informe presentado en el libro de Revisión de Políticas Nacionales de Educación, afirma que:

Los resultados presentados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos [...] El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), pruebas LLECE, el cual evalúa las competencias en matemáticas, ciencias y escritura de los estudiantes latinoamericanos de los Grados 3 y 6,5 muestra que los estudiantes colombianos empiezan a atrasarse con respecto a sus países vecinos como Chile, Costa Rica y México, en los primeros años de educación [...] y por último, y no menos importante las pruebas SABER en grado 9 y Grado 11 también

muestran niveles globales bajos, con tendencias negativas en los puntajes de lectura y matemáticas en algunos grados y años (p.32).

Siendo consecuentes con toda la información presentada, y ubicados en el ámbito local, más específicamente en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, localizada en el municipio de Galapa, departamento del Atlántico, encontramos que tiene una población escolar que se caracteriza por presentar, en gran medida, desempeños académicos en el nivel básico y con tasas considerables de desempeños bajos, especialmente en las áreas de lengua castellana y matemática. De igual modo, los índices de reprobación y deserción escolar son significativos.

El reciente informe de rendición de cuentas 2015 de la institución, arrojó que: el 8,87% de sus estudiantes reprobó el grado, es decir 382 estudiantes de los 4313 alumnos matriculados para ese mismo año lectivo. Este porcentaje de reprobación se incrementó en 0,91% con respecto al año 2014, cuya cobertura estudiantil fue de 4660 estudiantes de los cuales 371 reprobaron el grado, correspondiente al 7,96%. (Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander - INETFRADPAS, 2016, p.9).

Con respecto a los niveles de deserción escolar, en el año 2014 fue del 15, 69%, equivalente a 713 estudiantes y en el año 2015 correspondió al 10,31%, es decir 403 alumnos. Si bien el porcentaje de deserción escolar descendió en 5,38%, una cantidad considerable de estudiantes abandonaron la escuela en el último año, especialmente por la movilidad de las familias a otras ciudades o entornos, bajos desempeños, negligencia escolar, entre otras (INETFRADPAS, 2016, p.8).

En la siguiente tabla se ilustran los datos asociados a la reprobación y a la deserción escolar en los años 2014 y 2015.

**Tabla 4 Datos sobre reprobación y deserción escolar de la I.E en los años 2014 y 2015.**

Años	Total alumnos matriculados	Total alumnos que reprobaron el grado	Porcentaje de reprobación	Total alumnos que desertaron	Porcentaje de deserción
2014	4660	371	7,96%	713	15,69%
2015	4313	382	8,87%	403	10,31%

**Fuente:** Informe de rendición de cuentas de la I.E del año 2015.

Por otra parte, los informes de resultados en lenguaje de los estudiantes de 3° y 5° en las Pruebas Saber, aplicadas por el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior - ICFES en los años 2014 y 2015, muestran un descenso en el último año, cuyo promedio global en 3° bajó de 274 a 262 puntos y en 5°, de 264 a 262 puntos. El ICFES evalúa estas pruebas con rangos de puntajes cuantitativos que van de 100 a 500 puntos con una media de 300 puntos y los niveles de desempeño los presenta con las siguientes escalas: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

Según el informe ICFES (2016) los niveles de desempeño en la prueba de lenguaje, los estudiantes de 3° evidenciaron descenso en sus promedios al pasar del 31% al 39% en el nivel de insuficiente; descendieron del 37% al 36%, en el nivel mínimo; del 25% al 22%, en el nivel satisfactorio y lo mismo sucedió con el nivel avanzado, donde pasaron del 7% al 4%, respectivamente. El número de niños evaluados en 3° fue de 162 en 2014 y 152 en 2015.

En el caso de los estudiantes de 5°, los resultados de sus desempeños se mantienen, en su mayoría, en los últimos niveles. En el año 2014 fueron evaluados 211 niños y 271 en 2015.

Según el informe de resultados de Pruebas Saber ICFES (2016) los estudiantes pasaron del 31%



al 28% en el nivel insuficiente; del 47% al 53%, en mínimo; descendieron del 19% al 17% en satisfactorio y pasaron del 3% al 2% en el nivel avanzado.

En las tablas 5 y 6 se detallan los promedios y los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes de 3° y 5° en las aplicaciones de las Pruebas Saber en los años 2014 y 2015.

**Tabla 5 Puntajes promedios en la prueba de lenguaje de los estudiantes de 3° y 5° en Pruebas Saber en los años 2014 y 2015.**

Grado	Año 2014		Año 2015	
	No. de estudiantes	Promedio alcanzado	No. de estudiantes	Promedio alcanzado
3°	162	274	152	262
5°	211	264	271	262

**Fuente:** <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jspx>

**Tabla 6 Niveles de desempeño de los estudiantes de 3° y 5° en la prueba de lenguaje en Pruebas Saber 2014 y 2015**

Grado	Año 2014				Año 2015			
	Nivel insuficiente	Nivel mínimo	Nivel satisfactorio	Nivel avanzado	Nivel insuficiente	Nivel mínimo	Nivel satisfactorio	Nivel avanzado
3°	31%	37%	25%	7%	39%	36%	22%	4%
5°	31%	47%	19%	3%	28%	53%	17%	2%

**Fuente:** <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jspx>

Estos datos dejan claro que más del 68% de los estudiantes de estos grados se ubican en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo, lo que da cuenta de las dificultades en el área de lenguaje al responder sólo los interrogantes de orden literal; presentando bajos niveles de comprensión y producción textual, componentes fundamentales de la competencia comunicativa y de los procesos necesarios para el acercamiento a los saberes de las otras áreas del conocimiento. El MEN (2006a) lo plantea de esta manera: “el lenguaje se constituye en un

instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes” (p.21).

Las dimensiones de esta problemática escolar en el área de lengua castellana, al interior de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, generó nuestro interés investigativo por identificar las causas de esta situación, a través de la evaluación curricular, surgiendo el siguiente interrogante ¿De qué manera incide el currículo en la calidad educativa de la institución objeto de la investigación?

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo general**

Evaluar el currículo de la Institución a partir del modelo CIPP para focalizar y priorizar las áreas de mejora, orientadas a la formulación del plan de mejoramiento institucional.

### **4.2 Objetivos específicos**

Analizar la consistencia interna del currículo de la Institución educativa a partir de la aplicación del modelo de evaluación CIPP.

Realizar un piloto a fin de establecer las fortalezas y debilidades de la secuencia didáctica del modelo pedagógico, Pedagogía Conceptual, en el proceso de enseñanza de tres áreas del saber: lengua castellana, ciencias naturales y lectores competentes.

Formular el plan de mejoramiento institucional para lograr la articulación del modelo pedagógico “Pedagogía Conceptual” con las prácticas de enseñanza.

## 5. Marco teórico

El marco teórico en una investigación se constituye en la estructura que orienta, a partir de teorías mayores y soportadas en estudios, las respuestas a las situaciones problemáticas que como investigadores deseamos entender. Por lo tanto acogemos la definición de marco teórico que plantea Ezequiel Ander Egg (2016):

Podemos decir que es el conjunto de las proposiciones teóricas generales, de teorías específicas y los postulados, los supuestos, las categorías y los conceptos que han de servir de referencia para ordenar la masa de los hechos concernientes al problema o problemas que son motivo de estudio e investigación. (p.117)

En esta sección se abordan las conceptualizaciones, características, teóricos y reflexiones de seis componentes significativos y necesarios en este proceso de investigación curricular en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa. Estos son: currículo, calidad, modelos pedagógicos, Pedagogía Conceptual, modelos de evaluación curricular, especialmente el modelo de evaluación sistémica CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) seleccionado para desarrollar esta evaluación curricular.

En el componente sobre currículo se presentan las definiciones, los presupuestos teóricos, los elementos, los fundamentos, los tipos y, especialmente, el carácter complejo que posee, por lo cual se constituye en objeto de estudio e investigación en el contexto educativo. Se pretende con esta visión general de currículo reconocer su evolución a través del tiempo y el impacto que ha tenido en el campo de la educación.

Luego se presenta el análisis del concepto de calidad, resaltándose su carácter polisémico y en particular su procedencia desde el campo de las ciencias económicas. Además se anotan los

elementos característicos de la calidad, las concepciones y miradas desde diferentes investigadores, organizaciones educativas y económicas a nivel mundial y la vigorosidad que ha venido adquiriendo en el contexto de la investigación curricular.

En lo concerniente a los modelos pedagógicos, se realiza un recorrido por los conceptos de pedagogía y de enfoque pedagógico. El análisis de los modelos pedagógicos posibilita la comparación de las características de cada uno de ellos, tomando como referencia los criterios presentados por Rafael Flórez (1994).

En concordancia con lo anunciado en el análisis de modelos pedagógicos, se presenta todo el cuerpo documental que caracteriza al modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, enfoque pedagógico de la Institución objeto de investigación.

En coherencia con este proceso de investigación del currículo de una Institución educativa, se realiza el recorrido histórico y se presentan las características, componentes, influencias y teóricos de los diferentes modelos de evaluación curricular para finalmente describir, detalladamente, el modelo de evaluación sistémica CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1989). Este modelo fue escogido para orientar el trabajo de evaluación curricular de este proceso de investigación.

Se encuentra a continuación todo el cuerpo teórico sobre el que se apoyó esta investigación:

## 5.1 Currículo

En esta sección se mostrará la evolución del concepto del currículo con el propósito de analizar las distintas definiciones e identificar la más cercana a nuestra investigación. Se presentarán los elementos, fundamentos y la definición de currículo con la cual coincidimos en el desarrollo del trabajo investigativo.

### 5.1.1 Conceptualización del currículo.

El término currículo tiene un carácter polisémico, por lo que es casi imposible darle una definición concreta. Posner (2005) plantea “¿A qué se refieren las personas cuando usan el término currículo? Algunos afirman que un currículo es el contenido, los estándares o los objetivos de las que las escuelas son responsables ante los estudiantes” (p. 5).

Currículo proviene del latín *currere*, el cual hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por su derivación, a su representación o presentación (Gimeno, 2005, p. 144). El Diccionario de La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2015) lo define como un conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

En nuestra cultura se ha incorporado en el ámbito de discurso escolar, con un cúmulo de acepciones, Domingo (1990) citado en Gimeno (2005) considera que:

Es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) si atendemos a lo que se debe enseñar o a lo que los estudiantes tienen que aprender, b) si pensamos en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se transmite y se asimila, c) si nos limitamos a los contenidos o abarcamos también las estrategias,

métodos y procesos de enseñanzas, d) si objetivamos el currículum estancado o como algo que se delimita en el proceso de desarrollo. (p.145)

El currículum ha recorrido un largo camino hasta llegar a las configuraciones actuales, en el siguiente apartado haremos referencia a la evolución de su conceptualización, presentando los aportes más significativos hechos en diferentes épocas.

Cada cultura ha tenido sus pedagogías y currículos de referencia así como su modo de ciencia. Los currículos ancestrales, más que precursores de algo actual, fueron exactamente eso: 'currículum de su circunstancia'. Autores como De la Herrán, consideran que el término 'currículum' es relativamente reciente, como fenómeno y como concepto es ancestral, estable y adaptable a cada momento y cultura (2012). En este devenir histórico cada civilización hizo su aporte: la antigua Grecia de Platón y de Aristóteles con su humanismo, la civilización China contribuyó con la aplicación de exámenes, la civilización India con la inclusión de ceremonias religiosas en las actividades escolares, la civilización Romana con su formación encíclica, y la civilización Judía con su instrucción talmúdica.

En este sentido se puede reconocer que en distintos momentos de la edad antigua el currículum ya hacía presencia, aunque su acepción no era utilizada, ni mucho menos había un modelo curricular, tácitamente si estaba inmerso en las imparticiones de conocimiento que se daban a las personas de alta sociedad, los cuales eran los únicos que tenían derecho a ella.

Como lo explica Gimeno (2010) durante el medioevo se introdujo el Trívium (del latín, tri-, 'tres (veces), triple') y Quadrivium (cuadri-: 'cuatro (veces), cuádruple'; y vium: 'camino'), en la educación. El "trívium" se identifica como una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica (o lógica) de los estudios de oratoria de la antigüedad, y el Quadrivium que se

remonta de la ‘secta de los pitagóricos’, cuya actividad formativa se desarrolló en torno a Pitágoras (-582 a -507), organizaba su enseñanza en torno a la Aritmética, la Astronomía, la Geometría y la Música, después consideradas como partes de las Matemáticas. Esta estructura curricular se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII (Gimeno, 2010) y posteriormente derivó en lo que conocemos como ‘asignaturas’ -‘lo asignado o estipulado para enseñar de cada materia’-, que hoy constituyen los currículos. De hecho, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define ‘asignaturas’ como: Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman un plan académico de estudios (RAE, 2015).

#### ***5.1.1.1 Evolución del término currículo.***

Este concepto ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo de la historia. Bobbit (1924) citado en Sanz (2004) plantea que “Curriculum es aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar sus habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (p. 4). En esta definición, se plantea el currículo como una serie de experiencias que preparan al estudiante para la vida adulta y productiva.

En 1954, Taylor define el currículo como “El esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares” (citado en Iafrancesco, 2004, p. 18). Aquí, el término sugiere una postura normativa, determinista, en la cual la enseñanza se imparte por objetivos claros y responde a interrogantes de cómo enseñar, qué enseñar, permitiendo vislumbrar un método de enseñanza que modifica conductas para el logro de los resultados. Estos postulados son retomados en los años 70 por Hilda Taba quien expresa que el currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura; aquí se hace énfasis en la formación de los estudiantes como agentes activos en las

dinámicas culturales de la sociedad. El currículo aparece como vínculo entre la educación, sociedad y cultura.

Taba concibe el currículo como una tarea que demanda un juicio ordenado, de toma de decisiones y del modo en que se toman, con rasgo culturales cuya enseñanza responde al ¿qué?, ¿para qué? Taba establece unos aspectos que dan forma al currículo entre los cuales se pueden citar: “diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos y actividades, organización de contenidos, determinación de lo que se evalúa y los medios para realizarlo” (Taba, 1974, p. 12).

A mediados de los 70 empiezan a conocerse los planteamientos de Stenhouse (1987) para el currículo, quien expresa que “el Currículo es un intento de comunicar los principios y características de un propósito educativo de tal modo que esté abierto a un análisis crítico y posibilite su eficaz traslado a la práctica” (p.29). En este aparte podemos observar la flexibilidad que va tomando, deja de ser determinista e imparte un tipo de enseñanza transformadora y estructurada. Acuña (1979) y Díaz-Barriga (1981) coinciden en afirmar que el curriculum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular. Con la llegada de los años 80 se promueve la concepción de un currículo enmarcado en la enseñanza progresiva y de calidad, en el que la dinámica y las adaptaciones a los cambios sociales resultan significativas, permitiendo que el estudiante construya y transforme su conocimiento de acuerdo a su edad y capacidades.

En este mismo periodo, Arredondo (1981, citado en Iafrancesco 2004) expresa que el currículo es el resultado de “El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; la definición tanto explícita como implícita la importancia de los



fines y los objetivos educativos” (p. 21), de este modo permite dar una mayor proyección, visión y realidad a la enseñanza, que es autocrítica, reflexiva y significativa. En este punto el concepto toma un cambio, transformándose con el contexto social, la enseñanza es dinámica, las estrategias de aprendizaje son más significativas y se promueve la enseñanza progresiva y de calidad, esperando que lo cambios se realicen en la praxis diaria.

Por otro lado, Shirley Grundy (1987) plantea “El currículum no es un concepto [...] es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (pp.19-20), lo que subraya la exigencia que se le hace a la sociedad para obtener una educación con calidad.

Con una visión democrática del currículum, Sarramona (1987) afirma que:

El currículum es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, los cuales no serían nada sin la educación mientras que gracias a ella se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron. (p. 80)

Durante el siglo XX las posturas del término currículum se tornan más críticas, según lo explica Gimeno (1991):

1. El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela.
2. El currículum es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica.
3. El currículum, además de lo anterior, está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por buen profesor o educador, las funciones que se pide que se desarrolle depende de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular.
4. El currículum estructura

componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, evaluativas, de innovaciones pedagógicas, etcétera. (p. 22)

En estas definiciones se puede detectar una visión en la que la organización del conocimiento es más estructurada, el currículo tiene una ideología que se enmarca en los contenidos, que se deben evaluar, no de manera conductual sino como medios que le proporciona a los estudiantes una transformación de carácter socio crítico y el papel fundamental que juega el docente y su práctica pedagógica a la hora de impartir los conocimientos requeridos por la sociedad.

Con lo revisado hasta ahora, se puede establecer la naturaleza inacabada del concepto y su constante transformación en respuesta al contexto socio histórico donde se desenvuelve. Ahora bien, cómo se concibe el currículo en el contexto colombiano es lo que se revisará a continuación.

#### ***5.1.1.2 Concepto de Currículo según el Ministerio de Educación Nacional.***

Para continuar abordando el tema tenemos la definición que hace el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006b) con respecto a este concepto:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.1)

Con esta definición podemos notar que el Estado busca una formación integral de los estudiantes, basados en la búsqueda y construcción de su propia identidad cultural que retoma en su conjunto la esencia de los contextos educativos y la praxis pedagógica diaria, en ella se establecen criterios, objetivos, planes de estudios y estrategias metodológicas que coadyuvan a fortalecer la enseñanza para contribuir con una educación basada en competencias y con calidad en los procesos involucrando las exigencias de sociedad y la globalización del mundo.

### **5.1.2 Contextualización del currículo.**

Con el auge de la Revolución Industrial que se extendió en toda América se incorporaron nuevas tecnologías que implicaban grandes cambios en todos los ámbitos, “La revolución industrial trajo consigo un sin número de consecuencias en América. Estas consecuencias produjeron un cambio dentro de los aspectos de economía, sociedad y política” (Méndez, 2010, p.1).

A la luz de los cambios que generó la Revolución Industrial, surgieron una serie de conceptos como son calidad, competencias, producción, entre otros, se incorporaron de manera intrínseca al contexto educativo. La educación se adaptó a los modelos de producción que condicionaban el orden social del momento y debió ser sometida a revisión y evaluación del producto para constatar que lo que se estaba enseñando cumpliera con las expectativas esenciales para el desarrollo de la sociedad. El currículo se convirtió en una compilación de saberes estáticos, dogmas, verdades absolutas imposibles de cuestionar, mediante metodologías únicas y estandarizadas para aprender en los centros educativos.

Las escuelas empiezan a encaminar su tarea sobre sus propios principios educativos, su propio contexto, de tal forma se abre una discusión crítica que se traslada efectivamente en la

práctica de los diferentes procesos académicos. Cabe resaltar que desde el contexto educativo se plantean exigencias al proceso de actualización del currículo, por ello se habla de la renovación de un currículo que nos permite modificarlo, adaptar nuevas perspectivas en la escuela para contribuir en la preparación de estudiantes más competentes para su mundo y su futuro.

### **5.1.3 Actualidad del currículo.**

El currículo hoy en día es una herramienta fundamental para el desarrollo del proceso educativo.

Autores como Hayes resaltan la importancia del currículo como elemento esencial para un mundo en cambio y su actualización, ya que nos aporta las razones para hacer cambios significativos en nuestro sistema educativo: “Un nuevo currículo esencial necesitará una revisión: la sustitución de contenidos, competencias, y evaluaciones anticuadas por opciones más actuales” (Hayes, 2014, p.164). Así mismo plantea que como educadores el reto se centra en determinar las necesidades de los estudiantes a partir de las exigencias del mundo y en abordar nuevas ideas.

En ese sentido, se subraya el papel de los centros educativos como responsables de establecer las bases y principios generales para todos los procesos (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas.

Relacionando las diferentes concepciones curriculares mencionadas anteriormente por Bobbit, Tyler, Stenhouse y Hayes, podemos enfatizar la importancia de un currículo transformador que busca una mejora y un cambio significativo en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. De igual modo López (2015) plantea: “En consideración del Curriculum como proceso, abierto y flexible y le apuesta por una escuela que se acomoda a las diferencias y no al revés. Es una apuesta a la concepción de la escuela como transformación social” (p.1).

Se pretende que la escuela sea ese lugar donde los jóvenes puedan recibir una educación de calidad, que les permita consolidar una sociedad equitativa para todos. Tomando como base diferentes aspectos entre ellos el concepto de calidad. “La calidad de la educación es tanto un derecho fundamental además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas ser relevantes, pertinente y equitativo” (UNESCO, 2007, p. 7), una educación de calidad que nos permita formar seres humanos y estudiantes integrales aptos para aportar a nuestra sociedad.

#### **5.1.4 Evolución del currículo en Colombia.**

Durante el siglo XX el término currículo fue sometido a múltiples debates, se puede anotar que surgió debido al auge producido por la revolución industrial, con base en los enfoques pedagógicos de Bobbit, John Dewey y el currículo por objetivos de Tyler. En Colombia la presencia de la teoría curricular comenzó a mediados de este mismo siglo con influencia de la teoría curricular de perspectivas anglosajonas, que se fundamentaba en los conceptos de desarrollo y planeación, a través de dos estrategias combinadas que permitieron la estructuración del concepto de currículo: la profesionalización, la cual consistía en el alistamiento de expertos del Ministerio de Educación en el campo de la teoría curricular y la institucionalización, que permitía la creación de entidades que facilitarían la ejecución de las políticas educativas (Lago, Aristizabal, Navas & Agudelo, 2014).

Con el ingreso del término currículo en Colombia se habla cronológicamente de dos etapas:

Durante la década de los sesenta, setenta y ochenta: caracterizada por una gran transformación en la sociedad impulsada por el desarrollo industrial. Se implementan en el país los postulados de Bobbit (1919) que resalta como los conocimientos científicos pueden ser llevados al contexto educativo, se comienza a abordar la coherencia entre estos procesos y las necesidades básicas de la sociedad. El currículo busca su fundamentación en la eficiencia y eficacia del sistema educativo, lo que aplica una congruencia entre el pensamiento de Bobbit y se ve reflejado con Tyler cuando impulsa el modelo de planificación racional, lo que Tyler (1989) denomina curriculum por objetivos bajo la modalidad de diseño institucional.

También esta época se ve la influencia de “otras perspectivas como la de Benjamín Bloom (1956) y su taxonomía de los objetivos, la de Robert Mager (1962) quien establece pautas en la redacción de objetos de ejecución, Hilda Taba (1962) quien estructura paso a paso el diseño del curriculum” (Lago y otros, 2014, p. 107). Los autores señalados son referencia para la concepción del término currículo en Colombia durante esa época. También se destaca que durante la época del gobierno de Lleras Restrepo en 1969 se lograron los siguientes aportes: (Lago y otros, 2014).

1. ITA (Instituciones técnicas agrícolas) CDR (concentraciones de desarrollo rural), se maneja un enfoque curricular técnico.

2. Ingreso al Curriculum por objetivos (decreto 1710 de 1963) que regula estudios por niveles y la intencionalidad horaria. Explica Lago y otros (2014), que el gobierno entregaba un documento que contenía toda la planeación curricular qué enseñar, cómo realizar esa enseñanza

y cómo evaluarla; el maestro debía poner este documento en ejecución. Había influencia del pensamiento por Tyler en cuanto a las metas, objetivos educativos, contenidos, métodos, curriculum estático, cuya finalidad era preparar a los jóvenes para ingresar al sector productivo, al campo laboral.

3. En la década de los 80 del siglo XX, toca temas como el de la calidad de la educación y otros conceptos como administración curricular, utilización curricular, flexibilización curricular, adecuación curricular, mapa educativo, innovación curricular, promoción automática.

En palabras de Lago y otros (2014) “Las cuatros grandes acciones de renovación curricular, fueron: 1. Lineamientos generales del curriculum formulaciones, 2. Diseño y elaboración de los programas curriculares, 3. Aplicación piloto o experimentación del currículo reformado, 4. Generalización de este currículo a nivel nacional” (p.111).

En la década del noventa del siglo XX, se desarrollan y se determinan leyes y decretos como aspectos que aportan al currículo en Colombia, sobresalen: la Ley General de la Educación de 1994, la cual está vigente y rige los destinos de la educación en nuestro país y la Ley de Educación Superior en 1992. Se produce la apertura de diferentes programas de postgrados en distintas áreas como ciencias naturales y sociales, matemáticas; sin embargo, según Lago y otros (2014) “el hito histórico que realmente permitió una transformación curricular en el país, lo marcó la reforma constitucional de 1991” (p.114), se presenta la gran reforma educativa en nuestro país, es ahora el congreso el ente encargado de diseñar la política pública educativa, ya que recae toda esta gran responsabilidad en el presidente de la república.

Se puede establecer que la calidad de la educación tiene que ver con los procesos de la enseñanza por parte del maestro, los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, los

ambientes y materiales propios para que se den estos procesos y los referentes necesarios de lo que se espera enseñar y aprender, es decir, el currículo como una estructura transformadora de la educación.

Se ha querido explicar de manera detallada la evolución del currículo en nuestro país que de una u otra forma atendió a los requerimientos y exigencias de organismos internacionales para satisfacer las necesidades y poder brindar una educación de calidad; cabe resaltar la activa participación de las comunidades académicas, quienes fueron de vital importancia para el crecimiento del campo curricular en Colombia, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

### **5.1.5 Fundamentos del currículo.**

Las posturas teóricas de un currículo están fundamentadas por diversos campos. Entre ellos, se resaltan: La histórica, filosófica, epistemológica, psicológica, sociológicas, antropológica y pedagógica, sin olvidarnos de su fundamentación legal (Posner, 2005).

#### ***5.1.5.1 Fundamentos históricos.***

Al realizar un análisis curricular o la construcción del mismo se hace necesario conocer la historia y la evolución de éste a través del tiempo. Posner, (2005) plantea que: “Los currículos, al igual que las constituciones, los tratados y las leyes, deben ser entendidos en términos de sus contextos históricos” (p. 35). De esta manera se pueden comprender los principales sucesos históricos por los cuales el sistema educativo actual presenta una serie de inconsistencias que no le permiten alcanzar una educación de calidad, evidenciado en los bajos resultados de los estudiantes en las distintas pruebas que se realizan en nuestro país; por tal motivo es importante que un currículo explicita su contexto histórico, de lo contrario estará incompleto.



### ***5.1.5.2 Fundamentos filosóficos.***

Analizar y determinar la concepción de persona que se desea formar en nuestro contexto, y por ende en la sociedad, es indispensable para la construcción de un currículo. Según Gimeno (2010)

La educación no puede escapar de esa pulsión humana que proyecta toda persona, sobre cómo ser y cómo comportarse, y cómo son las relaciones con los demás y con la sociedad, ya que es considerado un ser histórico, cultural y social. (p.30)

El ser humano por naturaleza está sujeto a vivir en comunidad, y es aquí donde se deben fundar las bases para la vida en sociedad, ya que uno de los requerimientos esenciales en toda comunidad es conocer a las demás personas que nos rodean, conocer sus pensamientos y la forma como estas pueden influir directamente en la formación de cada uno de los individuos.

### ***5.1.5.3 Fundamentos epistemológicos.***

Estos fundamentos se relacionan con el conocimiento científico. John Dewey (1967) citado en Ruiz (2013) establece que: “los conceptos donde se plantean las creencias son construcciones humanas exclusivamente transitorias, ya que tienen una función instrumental y están vinculadas con la acción y la adaptación al medio. Además, argumentaba una integración de acciones y afecciones” (p.106). Podemos determinar la forma como se produce el conocimiento y como el ser humano está en capacidad de adquirir este conocimiento y transformarlo de manera que esté en condiciones de servir y aportar a nuestra sociedad.

#### ***5.1.5.4 Fundamentos psicológicos.***

Los currículos proponen y explican diferentes concepciones de aprendizajes y desarrollo humano. Por tal razón, se han producido una variedad de enfoques curriculares; incluyendo aquellos basados en el desarrollo del niño, que toman comúnmente como referencia el trabajo de Jean Piaget (1929) o de Lawrence Kohlberg (1971), los que se basan en el aprendizaje de conceptos, que son referenciados por la mayoría de las veces por las posturas de David Ausubel (1968) o de Jerome Bruner, Frank Goodnow y John Austin (1956) y aquellos que desarrollan el proceso de pensamientos, que se derivan usualmente del trabajo de Taba (1967) sobre pensamiento inductivo, de Robert Sternberg (1985) sobre pensamiento crítico y Edward de Bono (1970) y Paul Torrance (1965) sobre pensamiento creativo (Posner, 1998). De esta forma se busca que el ser humano desde su primera etapa escolar tenga unas bases sólidas que le permitan ir preparando el camino que lo conducirá a ser un miembro útil de la sociedad.

#### ***5.1.5.5 Fundamentos sociológicos.***

Es importante conocer el contexto donde se desarrolla el proceso educativo, sus características, necesidades y factores socioculturales, como lo señala Gimeno (2007), citando a Grundy (1987) “El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural” (p.14).

En 1989, la UNESCO, en un documento sobre fundamentos y prácticas del currículo, señaló que la sociedad y la cultura autóctona influyen sobre el currículo, además resaltó que los principales centro de transmisión cultural eran las escuelas y que su principal función era la “socializadora” (UNESCO, 1989).

Debemos tener claridad que la educación propende formar un nuevo tipo de persona, que renueva el tejido social. Como lo expresa Retamoso Rodríguez, (2007), en las sociedades

actuales la educación apunta hacia la democracia pluralista y participativa, capaz de formar personas autónomas que puedan vivir cordialmente en comunidades, y promocionar una globalidad democrática.

#### ***5.1.5.6 Fundamentos pedagógicos.***

Para formular un plan curricular es necesario establecer las metas de formación, reconocer qué tipos de experiencias o de contenidos facilitan y estimulan el aprendizaje en los alumnos (Posner, 1998).

De igual modo, Posner (2005) plantea cinco perspectivas teóricas para abordar el currículo, las cuales son coherentes, pero no mutuamente excluyentes, estas son: “Tradicional, experiencial, disciplinar, conductista y cognitiva; además de destacar que el currículo es un producto en proceso, que se deriva del concepto de la perspectiva pedagógica con la que se decida trabajar” (p.46).

#### ***5.1.5.7 Fundamentos legales.***

Según el Ministerio de Educación, el currículo adoptado por cada institución o establecimiento educativo debe tener en cuenta y ajustarse a los siguientes parámetros:

Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994; Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional; los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003).

### 5.1.6 Elementos del currículo.

El currículo se presenta como iniciativa que regula los contenidos y las prácticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, se concibe como un instrumento para mediar la escuela, la vida institucional y las prácticas pedagógicas señalado por Gimeno (2010).

Para este mismo autor, el currículo lo componen los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las competencias.

Los objetivos siempre van a responder al *para qué enseñar* (énfasis de los autores) de la acción educativa, así como las intenciones que presiden un proyecto educativo determinado con metas y finalidades que concretan intenciones. Así mismo los objetivos del currículo deben garantizar la formación de personas buscando el desarrollo de competencias enfatizada en capacidades cognitivas, motrices e impersonales que se está centrada en el alumno, “el éxito en que se organice los centros educativos es clave para el logro de los objetivos” (Feito Alonso, 2010, citado en Sacristán, 2010, p.88).

En este mismo sentido, Posner (2005) señala que:

Un objetivo curricular es como una categoría amplia de propósito específico para un currículo particular. Esta categoría podría incluir propósitos tales como los problemas clave que un currículo proyecta que los estudiantes resuelvan, es decir, “objetivos de solución de problemas”; las experiencias educacionales proyectadas que espera que los estudiantes tengan, es decir, “los objetivos expresivos” (Eisner,1994); los desempeños específicos que se espera que los estudiantes desarrollen, es decir “objetivos de desempeño”; y los resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren, es decir “objetivos de aprendizajes”. (p.44)

Lo anterior implica que los objetivos son conceptualización de conocimiento y aprendizaje. Según este mismo autor, los contenidos responden a la pregunta ¿qué enseñar? Y enfatizan en un tema de currículo independiente del propósito educacional (Posner ,1998), así como también en el uso de instrumentos o herramientas que se desarrollan dentro del proceso educativo. Se debe tener en cuenta que la selección de los contenidos es esencial para la formación de los futuros ciudadanos y la secuenciación de contenidos que nos permite determinar de curso a curso lo que puede aprender y no puede aprender un niño o niña a una edad específica (Feito Alonso, 2010 citado en Gimeno, 2010).

La metodología como elemento dentro del currículo juega un papel fundamental, en ella se explicitan los principios metodológicos que determinan las actividades que se van a desarrollar dentro de un programa de enseñanza dando lugar a los métodos, estrategias y técnicas los cuales son los procedimientos concretos de la enseñanza, las actividades y experiencias de aprendizajes, estas nos dan pautas para el alcance de los objetivos planteados desde el momento en que se determinan acciones específicas que buscan potencializar el desarrollo del proceso académico. Los recursos y materiales didácticos son los que nos facilita la apropiación de los diferentes conocimientos dentro de un proceso educativo ya que nos proporciona los medios para llegar a él.

La evaluación, por otro lado, nos permite determinar la finalidad de los procesos académicos, dentro del ámbito educativo (Luisa Muñoz Bernal, 2012). El modo en que se evalúa condiciona a los docentes, a los estudiantes y a los contenidos, por ello se hace necesario diseñar instrumentos de evaluación que den cuenta de los contenidos y la formación integral.

Las competencias le dan sentido al quehacer educativo desde el mismo momento en que los estudiantes resuelven y se enfrentan a los problemas reales de su contexto (Feito, 2010, citado en Sacristán, 2010, p. 393).

### **5.1.7 Tipos de currículo.**

Según plantea Posner, (2005) puede haber hasta cinco currículos simultáneos de acuerdo con la realidad institucional a decir

#### ***5.1.7.1 El currículo oficial o currículo escrito.***

Se encuentra descrito en documentos formales, contienen tablas de alcances y secuencias, guías curriculares, tablas de contenidos y listas de objetivo. “Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes” (Posner, 2005, p.13).

Este currículo le proporciona a los docentes orientaciones para la planeación de las lecciones y la evaluación de los estudiantes, además a los administradores les proporciona las bases para revisar y verificar los resultados.

#### ***5.1.7.2 El currículo operacional o real.***

Determina lo que realmente el docente enseña y que en cierta medida es comunicado al estudiante, para ello debe tener en cuenta dos aspectos: el primero, el contenido incluido por el docente; el segundo, los resultados de aprendizajes, con el fin de incorporarse en las prácticas pedagógicas (Posner, 2005, p 13). El currículo operacional puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos; los estudiantes ejercen profunda influencia en esta interpretación.

### ***5.1.7.3 El currículo oculto.***

Según Posner este currículo “Suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo” (Posner, 2005, p.13). Este tipo de currículo contiene una serie de mensajes que se relacionan con problemas de la vida real, tales como raza, género, clase, entre otros, por tal motivo se estima que el aprendizaje suele ser más significativo. Por otro lado permite enseñar comportamientos apropiados para el mejor desenvolvimiento en la vida institucional, de tal forma que puedan descubrir las diferentes tareas para quién y qué clase de conocimiento son viables (Giroux & Purpel, 1983 citado en Posner, 2005).

### ***5.1.7.4 El currículo nulo.***

Elliot Eisner (1994), establece que este tipo de currículo contiene las materias que no se enseñan, además puntualiza que es un currículo conformado por temas de estudio no enseñados, este a su vez se puede interpretar como aquello que siendo parte del currículo escrito o formal no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente; aquí el interrogante sería ¿por qué estos temas no se incluyen en la programación académica?, ¿qué tan pertinentes son? Su importancia reside en que es uno de los factores críticos y trascendentales para rediseñar y actualizar el currículo, ya que se debe analizar con mucha precaución cuáles temas y por qué razones no son incluidos para el trabajo en las escuelas, cuáles serían las razones por las cuales se deben omitir; estos interrogantes nos permiten echar una mirada profunda a la pertinencia del currículo.

#### ***5.1.7.5 El extra currículo.***

Siguiendo a Posner nuevamente, el establece que este currículo “Comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes” (Posner, 2005, pág. 14). Este se define como las experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares, se torna oficial pero a la vez busca dar respuesta a los intereses de los estudiantes y son involucradas en el currículo formal.

Los anteriores tipos de currículo permiten una mejor comprensión de la realidad institucional si se hace una retrospectiva y se analiza la presencia o la influencia que ejercen en nuestro campo de estudio. Esta comprensión se puede utilizar para actualizar y alcanzar un currículo de calidad, ya que al analizar el currículo oficial se puede establecer la relación que mantiene con los otros currículos, cómo se está aplicando y las opciones de mejora que se pueden proponer.

#### **5.1.8 La adopción de currículo en este trabajo de investigación.**

Para concretar el término currículo en este trabajo de investigación, se determina que los procesos educativos deben concebirse de acuerdo con las necesidades planteadas por la sociedad, la comunidad, los estudiantes, por ello se define que el currículo sustentado en las fundamentaciones históricas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas de esta sociedad y comunidad es la vida institucional; estas fundamentaciones contribuyen a construir los elementos esenciales de su formación como los objetivos, contenidos, metodologías, evaluación, marcando las pautas para generar aprendizajes de calidad basados en las exigencias



de los criterios de evaluación que imparte el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

El MEN plantea que las “Competencias, estándares, evaluación, Planes de Mejoramiento y Proyecto Educativo Institucional conforman el ciclo que impulsa y sostiene la calidad, con el apoyo, participación y compromiso de las instituciones y su comunidad educativa” (MEN, 2006), por tal motivo todos los involucrados en este sistema deben contribuir para construir ese anhelado sueño, una educación de calidad que le permita a los estudiantes formarse como personas integrales, preparados para un mundo globalizado y que puedan convivir y construir una sociedad justa y en paz.

## **5.2 Calidad educativa**

No se puede negar la necesidad que la calidad impregne el sistema educativo. Todos deseamos que lo bueno, lo óptimo, lo excelente está incluido en el aprendizaje, en la organización escolar, en la educación, en las relaciones intercomunitarias (Ramírez, 2007).

En este apartado se revisa la evolución de término calidad y cómo se fue introduciendo en el sistema educativo; su conceptualización; los elementos que la conforman y su importancia; esto permitirá comprender la trascendencia de este concepto para procesos de evaluación educativa, objetivo de este trabajo.

### **5.2.1 Evolución de la calidad y la calidad de la educación.**

El concepto de calidad es innato a la misma naturaleza del ser humano. Desde su origen, el hombre ha entendido que el hacer las cosas adecuadamente y de la mejor manera posible, le proporciona desarrollar competencias sobre sus semejantes y el entorno con el cual interactúa (Cubillos & Rozo, 2016).

Este término, según la RAE (2016) proviene de la palabra latina *qualitas* (*cualidad*), el cual a su vez procede del griego *ποιότης* (*poiotes*). Se dice que fue utilizado por primera vez por Cicerón (106-43 a C), para transmitir a la lengua griega el concepto de cualidad, y que su difusión fue tan rápida que creó confusiones en esa época, ya que se usaba como sinónimo de propiedad (Bondarenko, 2007).

A través de la historia esta palabra ha ido tomando diferentes acepciones, todo dependiendo de la época y los autores que la asuman; según Mora (2014) los historiadores manifiestan que este término fue introducido como categoría o concepto filosófico por Aristóteles (384- 322 a C), quien lo usó para darle una condición valorativa a las cosas; como esencia que permite comparar las cosas materiales e inmateriales. Para él, la calidad es una cualidad de cambio, transformación y diferenciación de las cosas.

Mora (2014) en un breve recorrido histórico del término calidad explica que ya Galileo Galilei (1564- 1642) trabajó el concepto de calidad, desde una perspectiva más objetiva, científica y precisa; para él, la calidad de las cosas estaba asociada al movimiento, al tamaño, a la función y la perfección, además de prestarle atención a los colores, los tonos, la brillantez de sus respectivas creaciones.

Continúa explicando el autor que paralelamente la calidad se fue introduciendo en la educación por el filósofo Juan Amós Comenius (1592-1670), llamado el apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional; quien con sus obras, como la Gran didáctica o Didáctica Magna, hizo un gran aporte para comenzar a darle a la pedagogía una estructura científica (Mantovani, 1957, citado en Mora, 2014).

Mora en su recuento reporta que más adelante Immanuel Kant (1729-1809), trabajó la relación existente entre la calidad interna o potencial y la calidad externa o real de las cosas; así como George W. Friedrich Hegel (1770- 1831) quien manejó el término similar a Aristóteles con respecto a la cantidad en todas las cosas subjetivas y objetivas; y por último Karl Marx (1818-1883) utilizó el término calidad sistemática, el cual indica que cualquier producto, resultado, acción, objeto o sujeto material e inmaterial, pasan necesariamente por procesos complejos de trabajo y producción, los cuales son mediados por la acción del ser humano, adquiriendo cualidades propias del sistema de producción (Mora, 2014, pp.22-23).

Bondarenko (2007), por su parte explica que con el transcurrir del tiempo, este concepto se fue modificando y se le fueron adicionando otros elementos, se puede decir que el desarrollo de este vocablo se debe a la revolución industrial y al ensanchamiento de las comunicaciones de toda índole.

En los tiempos de la revolución industrial, comprendidos desde finales del siglo XIX hasta aproximadamente mediados del mismo siglo XX, se percibieron los primeros cambios de la industria, y por ende, la necesidad implícita de mejorar la calidad de los productos elaborados. Se dejaron atrás los talleres artesanales y se inició el proceso de la creación de fábricas para el trabajo masivo y la especialización de trabajos; por lo tanto, la función de examinar, se transforma en el eje fundamental del proceso productivo (Cubillos & Rozo, 2016).

Para la época de los sesenta y principios de los setenta; período de la postguerra, además de dar cambios significativos a nivel industrial, también se comienzan a vislumbrar cambios en los sistemas educativos; desde ahí se predijo que las sociedades industrializadas se convertirían en post industrializadas, y que el medio para conseguirlo era el conocimiento y no la producción

de bienes; sin embargo, no se cumplió con las expectativas que se esperaban, debido a que hubo más preocupación por construir escuelas y dotarlas de profesores, que por hacer efectivo el aprendizaje de los estudiantes; lo que llevó a sembrar semillas de descontento y preocupaciones para definir la calidad educativa (OCDE, 1991).

La situación generada en el período de la postguerra, en los años setenta, pone sobre la mesa, en la década de los ochenta, el problema de la calidad de la educación y la capacidad de los sistemas educativos para retener a los estudiantes que acceden a ella; los esfuerzos apuntan únicamente a acceder a las escuelas, más no a la educación. Simultáneamente y como soporte a lo anterior, comienza a aparecer una amplia literatura que aborda el problema de la calidad en la educación, y por ende, da inicio a la entrada de este término en el léxico de los docentes, profesionales, políticos, empleadores, sindicalistas y público en general, pero como una panacea explicativa para referirse a cualquier situación de deficiencia o problema educativo (Edwards, 1991).

Era tan importante renovar de manera positiva los procesos de enseñanza, que los países que para la década de los ochentas integran la OCDE (1991), incluyeron como uno de los temas principales “la calidad de la escolarización básica”, bajo dos exigencias distintas, la primera era acometer el ejercicio conceptual e incluso filosófico de aclarar la naturaleza de la calidad en su aplicación al campo educacional, y en segundo lugar, la necesidad de abordar la evaluación como campo relacionado con el empeño de la calidad. Todo esto para darle prioridad al mejoramiento de la escolarización obligatoria en los países inscritos a la organización.

De igual modo, en los años ochenta, en América Latina, la UNESCO (2011) planteó la importancia de la educación de calidad desde el interior de su estructura; se esfuerza por mejorar

la educación en todo el mundo; mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad; trata de hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza, y sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico.

Según el reporte de la UNESCO (1998), el desarrollo educativo de esa época se destacó por la creación de PPE (Proyecto Principal de Educación), que surge por la grave crisis estructural que se presenta para ese período en el sector económico, político, social y cultural. Las políticas promovidas en ese tiempo apuntaban en relación a la extensión cuantitativa de la educación, la superación de la pobreza y la desigualdad educativa.

Como lo reporta la UNESCO (1998), luego, ya en los años noventa, aunque persisten las crisis económicas, el fundamento central de las políticas iba encaminado a la calidad educativa, más particularmente, a la calidad de la gestión educativa; las reformas educativas, seguidas de considerables inversiones y enfocadas en la transformación curricular y gestión, son los puntos clave donde la UNESCO quiere fortalecer la calidad de la educación.

Según Jaramillo (2004), en ese mismo período en Colombia, se inician los procesos de apertura económica, por lo cual, se realizan reformas desde el ámbito jurídico; destacándose la reforma laboral y la promulgación de la Constitución Política de 1991; desde esa instancia se replantean cambios en el mejoramiento de la educación de los colombianos para ser competitivos en el mercado mundial, surgiendo la Ley General de Educación en 1994, que tiene como uno de sus objetivos centrales mejorar la calidad educativa en nuestro país y la puesta en marcha de los Planes Nacionales de Desarrollo Educativo. En la ley General de Educación se encuentra planteado en los artículos 4 y 72:

ARTICULO 4o. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

ARTICULO 72°. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

PARAGRAFO. El primer Plan decenal será elaborado en el término de dos (2) años a partir de la promulgación de la presente Ley, cubrirá el período de 1996 a 2005 e incluirá lo pertinente para que se cumplan los requisitos de calidad y cobertura” (MEN, 1994).

Con la llegada del siglo XXI, caracterizado por los avances tecnológicos, las sociedades cambiantes y la búsqueda incesante por ser competentes, exigen que la práctica educativa requiera de la mejora continua, mediante el desarrollo de procesos de enseñanza- aprendizaje

óptimos, para que, de esta manera se les asegure a los educandos un mejor nivel educativo que les permita ajustarse a los estándares internacionales.

Krischesky & Murillo (2012) plantean de manera muy certera que:

No hay alternativas, en Educación, si no se avanza, se retrocede. Posiblemente uno de los peores pecados de la educación es la autocomplacencia: quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor. Si los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, etc., son constantes, los educativos también deberían serlo. ¿De qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y por consiguiente, de sus resultados?. (p.27)

La UNESCO reporta que la entrada de un nuevo milenio hace que las entidades internacionales aúnen esfuerzos para el progreso educativo en el mundo; temas como la inclusión, gratuidad, equidad de género, calidad en la educación, entre otros, comienzan a ser incluidos dentro de ellas. Desde la UNESCO y con el auspicio del Fondo internacional de emergencia de las naciones unidas para la infancia (UNICEF), del Programa de las naciones unidas para el desarrollo (PNUD), del Fondo de poblaciones de las naciones unidas (UNFPA) y el Banco Mundial, y con 164 gobiernos comprometidos, se fortalece el movimiento Educación para Todos (EPT) para el año 2000; el cual tiene como fin proporcionar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 2011).

Todas estas entidades son conscientes que a partir de la educación se pueden dar cambios significativos en la política, la economía y los procesos socioculturales de un país.

En Colombia, en el Plan de Nacional de Desarrollo 2014-2018, se encuentran plasmadas una serie de líneas estratégicas, con la intención de lograr una educación de alta calidad, que permita cumplir con los estándares educativos internacionales, y poder lograr ser la más educada en Latinoamérica en el año 2025, que es su gran meta. Dentro de esas estrategias están: jornada única, excelencia docente - programa de becas docentes excelencia docente - , programa todos a aprender (PTA), excelencia docente - incentivos por la calidad educativa (Índice sintético de la calidad), entre otras (MEN, 2015).

Siendo consecuentes con este plan, se puede inferir el compromiso que tiene el gobierno en curso, para cumplir con las exigencias que se plantean desde organismos internacionales, como la OCDE y hasta el mismo Banco Mundial para lograr la calidad educativa total.

### **5.2.2 Conceptualización de calidad.**

Además de la información histórica sobre la calidad, es importante conocer los conceptos que se han manejado durante distintos momento. Dado el carácter subjetivo del término calidad, éste no suele ser preciso; cada autor la define de acuerdo al contexto y período desde donde es percibida.

Para la RAE (2015) la calidad se define como:

1. La propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.
2. La buena calidad, superioridad o excelencia.
3. La adecuación de un producto o servicio a las características especificadas.



A continuación, se presentará un recorrido del concepto, desde su entrada al ámbito profesional hasta la actualidad. Debemos tener presente que este término incursionó por primera vez en el sector industrial.

A finales de la década de los setenta, comienza a introducirse este término en el léxico de los profesionales. Philip B. Crosby (1979), conocido como uno de los gurúes de la calidad, la define como la necesidad de suplir los requisitos de los clientes, para lograr el tan anhelado “cero defectos” (Cubillos & Rozo, 2016).

Para la década de los ochenta, Juran (1981) la define como la aptitud para el uso, satisfaciendo las necesidades del cliente; Feigenbaum (1986), la define como el resultante total de las características del producto o servicio, a través de los cuales el producto o servicio en uso satisfará las esperanzas del cliente; más adelante, Deming (1989), la define como una serie de cuestionamientos hacia una mejora continua; todos coinciden en la buena calidad de un producto para satisfacer a los clientes (Cubillos & Rozo, 2016).

Coincidentemente para este tiempo se comienza a hablar de calidad en el sector educativo; organismos como la OCDE, desde 1984, plantea este concepto desde dos perspectivas: como un término descriptivo, cabe que como cualidad se refiere simplemente a un rasgo o atributo, y como un término normativo, sí se le quiere dar una importancia en el contexto educacional, incluyendo su significación política (OCDE, 1991).

En los años noventa, el concepto de calidad de la educación, se percibe desde un punto de vista más competitivo, la OCDE (1995) la enfoca como aquella que les permite a los jóvenes, adquirir conocimientos, competencias, destrezas y actitudes necesarias para cualquier situación que se pueden enfrentar a lo largo de su vida adulta.

De igual modo para la UNESCO (1996) concibe la calidad de la educación desde cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Todo esto significó una percepción integral y comprensiva del aprendizaje, y de lo que encierra una educación con calidad. (Delors y otros, 1996).

Aunque en Colombia, para esa época se comenzaron a tomar decisiones importantes sobre la calidad desde el contexto educativo; los documentos de políticas públicas no daban una concepción clara de este término (MEN, 2010b). Más adelante, en el siglo XXI, se comienzan a percibir cambios desde todas las esferas (políticas, culturales, sociales, económicas, políticas, entre otros); por tal razón, los organismos internacionales se ven obligados a reestructurar los conceptos que manejaban sobre la calidad educativa.

La UNESCO (2005) impulsa una educación de buena calidad como derecho humano, y soporta ese enfoque basándose en los derechos humanos en todas las actividades educativas. Dentro de esta orientación, se percibe al aprendizaje en dos niveles:

El primer nivel fundamentado en el estudiante: La educación necesita buscar y reconocer el conocimiento previo de los estudiantes, identificar los modos formales e informales, no practicar la segregación y proveer un entorno de aprendizaje seguro y apoyado.

El segundo nivel fundamentado en el sistema de aprendizaje: Se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje para todos (UNESCO, 2005).

Para el año 2010, el gobierno nacional, define el concepto de calidad de la educación, con la intención de ser coherente con las políticas públicas de esa época; bajo la consigna “Educación

de calidad, un camino a la prosperidad”, busca que la educación sea competitiva y que dé respuesta a los estándares nacionales e internacionales.

Según el MEN (2010a) La calidad de la educación es:

Aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuoso de lo público, que ejercen derechos humanos, que cumplen con sus deberes y conviven en paz, Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para los ciudadanos y para el país, Una educación que es competitiva, pertinente y que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participe toda la sociedad. (p.12)

Otros autores, más que darle un concepto, lo que hacen es enlazar calidad con varios componentes que son inherente en la educación:

Posada (2009), relaciona calidad con cobertura, eficiencia y eficacia, currículo y pedagogía, equidad y valores.

Cantón (2004), considera la calidad desde dos puntos básicos: Descriptivo y normativo, el primero para considerar lo que apreciamos de calidad, y el segundo para decirnos cómo debe ser.

Para Carr y Kemmis (1988) citados en María Cassanova (2012):

La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno.

Más la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar

(interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica. (p.8)

También se puede mencionar lo expuesto por De Bono (1993) citado en Casanova (2012) :“la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo” (p.8).

Se puede concluir, dada la variedad existente, que el significado que le asigne a calidad educativa se deriva de la interpretación que le demos al concepto de educación y el contexto en que se lleva a cabo la labor educativa; además, de la visión sobre el tipo de sociedad que se quiere y el legado que se desea dejar a las generaciones en formación y futuras; todo influye en el sentido dado a este término. En suma, y pese a la complejidad y diversidad de significados de calidad, se debe resaltar que, este concepto se constituye en una búsqueda permanente; que nos motiva a la mejora continua, y nos ayuda a superar las barreras y limitaciones que contextualizan la educación actual.

### **5.2.3 Elementos de la educación de calidad.**

Propender por brindar educación de calidad para el ser humano siempre será la razón que motiva a las instituciones educativas, a los gobiernos en turno y a todos aquellos que hacen parte de este proceso. La educación, indispensable para el verdadero aprendizaje y el desarrollo humano, siempre va estar influenciada por elementos que surgen tanto del interior como del exterior del aula de clase; sin ellos es imposible obtener el tan anhelado buen resultado. Cabe resaltar que no hay una lista específica de esos elementos, dependiendo desde la óptica que se mire el proceso educativo, estos pueden variar.

Posada (2009) encuentra una relación muy estrecha entre calidad y cuatro principios fundamentales: cobertura, eficacia y eficiencia, currículo y pedagogía y equidad y valores.

Cada uno de estos elementos es clave para que haya un buen funcionamiento en las instituciones educativas.

El Programa de Transformación de la Calidad Educativa (PTCE) presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, señala que para mejorar los aprendizajes se hace esencial actuar sobre varios factores, entre estos tenemos:

El maestro, quien sería responsable de una buena parte del éxito del estudiante; coherencia curricular, se hace necesario tener claridad sobre qué debemos enseñar.

Los buenos materiales, su efecto es menor que los otros elementos pero son necesarios para la buena trasmisión de conocimientos por parte del docente.

La evaluación, sin esta no es posible plantear procesos rigurosos de mejoramiento continuo, ni procesos serios de aprendizaje.

La gestión educativa, representada en la organización y armonización de las diferentes acciones de los actores de la comunidad educativa; el contexto familiar, es el espacio excepcional del aprendizaje, retos, creencias y expectativas para los niños (MEN, 2011).

En acuerdo con lo planteado por el MEN (2011), un porcentaje importante del éxito de un estudiante se explica en función del nivel socio económico y la actividad intelectual de la familia así como las altas expectativas que ésta le genera, y por último la disponibilidad de una infraestructura escolar. Si todos estos factores son tenidos en cuenta la educación mejoraría notoriamente.

Otro factor importante y que tiene una relación muy estrecha con el vocablo calidad, es la equidad. Es tan significativo este elemento, que el Gobierno (2010- 2018), lo tiene como uno

de los pilares fundamentales de sus políticas estatales. En el Plan Nacional de Desarrollo de Educación (PNDE) se expresa que:

La paz, la equidad y la educación conforman un círculo virtuoso. Una sociedad en paz puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y puede invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo. Una sociedad equitativa en donde todos los habitantes gozan de los mismos derechos y oportunidades permite la convivencia pacífica y facilita las condiciones de formación en capital humano. Finalmente, una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada, que recibe los retornos a la educación a través de oportunidades de generación de ingresos y de empleos de calidad, y cuenta con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia.

(Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2014, p.27)

En acuerdo con lo planteado por Cantón (2001), el primer requisito para que haya equidad es el acceso de todos al sistema educativo; el segundo, la posibilidad de apropiarse de los conocimientos que nos ofrece el sistema; el tercero, la integración en el sistema educativo y en la calidad de los y las estudiantes con necesidades especiales; cuarto, construir un sistema de valores y conocimientos que fortalezca el deseo de participar y de defender la equidad en la sociedad.

Cabe resaltar que dentro de todos estos factores expuestos anteriormente se hacen inherentes la eficiencia y la eficacia, términos que la Real Academia Española - RAE (2016) define así: “La eficacia es la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” (RAE 2016b) y “La eficiencia es la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un

efecto determinado” (RAE 2016c). Por tal razón, estos elementos son indispensables para que los procesos de calidad educativa puedan ser satisfactorios.

Cada uno de estos elementos es importante para mejorar la calidad educativa, pero como expresa María Casanova (2012) nada se logrará si no se llega al docente y al aula:

Las mejores y más altas finalidades, se quedan en nada, si no se transforman en un currículo accesible y universal. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos, y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y las técnicas que se adopten para mejorar la educación. (Casanova, 2012, p.7)

#### **5.2.4 La adopción de calidad en este trabajo de investigación.**

Todas las perspectivas presentadas sobre calidad en educación, nos permiten extraer de cada una de ellas los factores más importantes, que posibilitaron una definición de calidad educativa, entre los que destacamos: integralidad, derecho, proceso, práctica, multidimensionalidad, aula, maestro y estudiante.

Aunque hay un caudal de acepciones sobre el término calidad, y sería muy complejo adoptarlas todas; el equipo investigador asume una postura muy cercana al término de calidad educativa que expresa el MEN (2010) en la que se reconoce al ser humano como eje central de todo proceso de mejora; además, esto coincide con el propósito final de nuestro proyecto, que apunta a diseñar y presentar una propuesta que permita cualificar a los docentes, para que estos se apropien del modelo pedagógico y lo extiendan a toda la comunidad en general. Según lo planteado teóricamente y la propia práctica del equipo, si se apunta a la formación docente se hace viable la mejora de la Institución a través de sus docentes. Con esto se pretende ayudar a

elevant el grado de calidad educativa que ofrece la Institución Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa.

### **5.3 Modelos pedagógicos**

#### **5.3.1 Definición de pedagogía.**

De acuerdo a lo que expresa Herbart (1935) citado por Fernandez (2013) se puede decir que la pedagogía es la ciencia que como educadores necesitamos, nos permite reflexionar el quehacer pedagógico, el cómo y para qué enseñar y a su vez tener claridad sobre las diferentes competencias que como docentes, se deben fortalecer para poder orientar a los estudiantes, no en la acumulación de información a través del desarrollo de contenidos, sino a partir de la importancia de enseñarles a aprender.

El fin y principio de la pedagogía es la formación, es el saber hacer de lo que proyecta el individuo, su inteligencia, independencia e individualidad. Es la formación de un individuo la que permite dar muestra de su educación, ya que este puede participar en diferentes contextos y aportar de manera positiva en su renovación y desarrollo.

La pedagogía, mirada desde Bedoya (1998), no responde a la problemática social que estamos enfrentando, debido a que el estudiante recibe un mero saber instrumental, y sólo se preocupa por obtener una nota y los saberes que se le ofrecen no se encuentran relacionados con sus expectativas. El saber pedagógico debe orientar la praxis y reflexión cotidiana, por esto el autor propone que la pedagogía debe replantear su fundamentación teórica y desarrollar nuevos modelos pedagógicos que cambien la prevalencia de la escuela tradicional donde el docente es un transmisor de información o de contenidos y deja de lado estrategias que promuevan un



proceso de comprensión racional en el estudiante que le permita pensar, desarrollar y aportar positivamente en la resolución de la problemática social actual.

Adicionalmente, Bedoya (1998) nos invita a desarrollar una actividad dinámica que demanda la toma de conciencia del docente sobre un saber, ¿que enseñar?; un saber hacer: ¿cómo enseñar? y un pensar, ¿para qué y porqué enseñar? Una actividad pedagógica, organizada, planificada por los docentes, que prevé contenidos a desarrollar y orientados a la formación del estudiante, no se debe convertir en información transmitida, sino en un cúmulo de conocimientos que compartidos, con una adecuada metodología, será de utilidad significativa.

Sumado a los anteriores cuestionamientos, Coll (1994) citado en Bedoya (1998) agrega la importancia de cuándo enseñar y ¿qué, cuándo y cómo evaluar? lo cual conlleva a desarrollar un currículo que forme al estudiante integralmente, que permita ver sus necesidades y un currículo basado en ello, que estimule todos los procesos de desarrollo, un saber, que aprender, un saber hacer, una evaluación apropiada y claramente determinada que clarifique el currículo escolar, el cual va a estar debidamente organizado, socializado, apropiado por la comunidad educativa, permitiéndole un adecuado funcionamiento.

### **5.3.2 Definición de Modelo pedagógico.**

La palabra modelo se define, según el diccionario de la Real Académica Española, como un “arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” RAE (2015). Los seres humanos, establecen el modelo a seguir de la actividad o comportamiento a desarrollar. Algunas instituciones educativas se propone un modelo educativo que establezca normas y reglamentaciones que faciliten la transmisión de saberes, culturas y normas; y es la pedagogía la

que nos permite como educadores tener las herramientas necesarias para implementarlo dentro del aula, favoreciendo el quehacer pedagógico.

Herbart (1935), expresa que la pedagogía requiere de experiencias y buen trato social. Educar al alumno teniendo en cuenta su individualidad, sus experiencias vividas, educando al alumno hoy pensando siempre en lo que ha de ser su vida futura. Considerando esto, las instituciones educativas deben buscar un modelo pedagógico que facilite la formación del individuo y que esté relacionado con el contexto en que se encuentra.

Un modelo pedagógico, según Flórez Ochoa (1999) “es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar y un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p.9).

Para De Zubiría J. (2006), Las teorías pasan a ser modelos pedagógicos, ya que se preocupan por resolver preguntas como ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué? El modelo es determinante al construir el currículo, enfatizando en los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y se establecen herramientas y lineamientos que facilitan la praxis diaria para el logro de los objetivos propuestos y la relación entre el maestro, el saber y el alumno.

Cada época histórica y sus necesidades sociales y económicas, generan nuevos interrogantes, los cuales generan nuevos paradigmas, estos determinan teorías de aprendizaje que van cambiando o alimentándose de acuerdo a las situaciones del contexto. Algunas de estas teorías de aprendizaje son las siguientes:

### ***5.3.2.1 La teoría constructivista.***

Inicia a comienzos del siglo XX, orientado en las ideas del psicólogo y epistemólogo suizo Piaget (1978) citado en Hernández (2008) resalta la importancia de la formación y desarrollo del conocimiento humano y de su aprendizaje; el cual es desarrollado mediante el dinamismo que existe entre el individuo y su mundo, construyendo su aprendizaje, mediante experiencias que llevan a modelos o esquemas mentales, los cuales se hacen más complejos mediante la observación, experimentación y razonamiento del estudiante con la orientación del docente, quien es el guía y facilitador del aprendizaje partiendo de las características intelectuales del niño en cada período: la inteligencia sensorio - motriz, el de preparación y realización de operaciones concretas y finalmente el del pensamiento lógico formal.

### ***5.3.2.2 La psicología cognitiva contemporánea.***

Algunos autores como Bruner, Ausubel, Sternberg, Glaser, debido a las exigencias en el campo científico, técnico e industrial, dan cuenta de la importancia del estudio de los procesos del pensamiento, de la estructura del conocimiento, mediante mecanismos experimentales y explicativos; resaltando la importancia a la metacognición, el conocimiento y control del procesamiento de la información en el proceso del aprender. El maestro organiza experiencias que permitan que el niño aprenda a pensar y a tener un aprendizaje significativo.

### ***5.3.2.3 El aprendizaje significativo.***

Esta teoría se centra en la importancia de los aprendizajes previos para la adquisición de nuevos conocimientos, lo cual le permite comprender y tener un aprendizaje significativo del nuevo contenido, estableciendo conceptos integrados, vínculos y jerarquías entre ellos; lo cual se facilita mediante el uso de los mapas conceptuales. Ausubel (1963) citado en Moreira y otros

(2003), considera que el éxito de su aplicabilidad está en la organización previa de los materiales, la enseñanza y la motivación del estudiante.

#### ***5.3.2.4 Teoría del aprendizaje.***

Lev Vygotsky (1978) citado en Severo (2012) considera que el contexto en que el individuo se desenvuelve es importante para su aprendizaje. Su teoría socio-cultural, considera que el aprendizaje primero parte de lo social y lo luego a lo individual. Aunque Vygotsky le daba mayor importancia al desarrollo intelectual del individuo, también consideraba determinante el desarrollo del lenguaje y creativo del mismo. El maestro es quien conduce el aprendizaje cognitivo y afectivo de tal forma que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento y asuma un rol protagónico de su propio aprendizaje. Todo estudiante puede aprender conceptos de acuerdo a su nivel de desarrollo, pero habrá conocimientos para los cuales requerirán de orientación de un adulto para ser asimilados, este proceso es conocido por Vygotsky como "zona de desarrollo próximo". Reconociendo el papel del profesor como guía o mediador fundamental en el proceso cognitivo del estudiante.

#### **5.3.3 Recorrido histórico de los modelos pedagógicos.**

Toda teoría pedagógica según Flórez (1999) puede diferenciarse de una que no lo es, al responder a los siguientes criterios de elegibilidad: Meta de formación del ser humano, proceso de formación del mismo, las experiencias y contenidos que van a permitir el desarrollo de ese proceso, interacciones entre el educando y el educador y los métodos y técnicas que van a permitir la eficacia del proceso.

La educación ha pasado por un proceso de evolución y transformación a lo largo de su historia, influenciada por sucesos de cada época, la cultura de cada país y pensadores con sus

diversos aportes. Flórez (1999), permite ver los modelos pedagógicos más importantes en la historia, las técnicas, formas y procesos evaluativos determinados en cada uno de ellos, lo cual detallaremos a continuación:

#### ***5.3.3.1 Modelo Pedagógico Tradicional.***

Se desarrolla durante el siglo XVII. Su mayor representante es Juan Amos Comenio (1592-1670), considerado padre de la pedagogía moderna. Su concepción pedagógica está basada en un fundamento humanístico y ético, propio de la tradición metafísico-religiosa medieval de la época, y se preocupa por formar el carácter, la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. Prevalece la autoridad del maestro sobre el alumno. La metodología es verbalista, transmisionista, memorística y repetitiva. El uso del texto guía es obligatorio. El proceso evaluativo se basa en la memoria, la repetición, se realiza evaluación diagnóstica, sumativa y cuantitativa. Se estimulan valores básicos para la socialización y competencias mínimas para la comunicación.

En cuanto a la organización escolar, Gutiérrez (2002) refiriéndose a la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, explica que:

La enseñanza en este modelo se divide en cuatro grados, de acuerdo con la edad de los alumnos y programa, cada grado debe durar seis años: Segundo grado -escuela elemental- señala como metas: el cultivo de la inteligencia, la imaginación y la memoria. El Gimnasio –tercer grado- es el adecuado para los ciudadanos que van a ejercer una profesión liberal. El cuarto grado corresponde a la Universidad. Propone también la fundación de un Colegio didáctico, dedicado al cultivo de las Ciencias y a fomentar el progreso de toda clase de descubrimientos que puedan mejorar la vida humana. (pp. 6-7)

### ***5.3.3.2 Modelo pedagógico romántico.***

Atendiendo al análisis de Flórez (1999) sobre este modelo pedagógico, notamos que asigna a la naturaleza un papel decisivo y constituye un ideal de la humanidad, este el objetivo de Juan Jacobo Rousseau, quien se distingue como creador de este modelo durante el siglo XVIII. Otros autores que defienden los principios de este modelo son Iván Ilich y Neil Asher Silberman, Johann Pestalozzi y Johann Basedow.

Además, Flórez (1999), nos comparte que este modelo busca formar un ser humano auténtico, espontáneo, libre, bondadoso, que conserve sus cualidades y habilidades naturales. En su proceso formativo, el niño es el centro de la educación, respetándose su idiosincrasia, sensibilidad, curiosidad, creatividad, comunicación natural. El contenido del saber no se considera importante. No se establece un programa y su ambiente pedagógico es flexible.

La educación según el modelo romántico, debe ser gradual teniendo en cuenta las etapas evolutivas del ser humano, cada etapa se relaciona con la anterior y prepara para la siguiente:

Educación corporal o física, hasta los 2 años; educación sensorial, de los 2 a los 12; educación del espíritu, de los 12 a los 16; educación del corazón y la razón de los 16 a los 20; cumplidos los 20 años, educación en la virtud y en la libertad moral (Gutiérrez, 2002, p.10).

El maestro interviene como apoyo cuando el educando lo solicita, siendo su motivador, protector y acompañante. Respeta la manera de pensar y actuar del niño. Prepara al niño para la verdad y la bondad. El estudiante es quien determina su ritmo de aprendizaje, apoyado por la observación, experimentación y realización de proyectos que son corregidos por el docente cuando estos lo requieren.

### ***5.3.3.3 Modelo social-cognitivo.***

Dentro de las anotaciones que destaca Flórez (1999), sobre este modelo pedagógico están sus precursores, los cuales son Makarenko (1888 – 1939), Celestine Freinet (1896 – 1966), Lev Vigotsky (1896 – 1934) y Paulo Freire (1921 – 1997). Este modelo pedagógico se propone formar un ser humano que desarrolle al máximo sus capacidades e intereses, que produzca social y culturalmente y que a su vez garantice un espíritu colectivo en la práctica del conocimiento científico-técnico.

Este modelo tiene como meta, según Flórez (1999), establecer la producción social del individuo, mediante la reflexión y resolución de problemas cotidianos de su interés, de su entorno y teniendo en cuenta la edad y aprendizaje de cada alumno. Se prioriza la productividad en el desarrollo de cada trabajo. El docente orienta, coordina, organiza, asesora para estimular en el estudiante acciones relacionadas con el conocimiento científico análisis, comparación, valor y compromiso. Los contenidos están relacionados con la ciencia, la técnica; su desarrollo es progresivo y secuencial y está relacionado con el aprendizaje científico.

### ***5.3.3.4 Modelo pedagógico conductista.***

El profesor de la universidad de Harvard, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), es quien se propone iniciar una investigación del comportamiento en la cual concluye que el conocimiento se produce de forma empírica, basado en los siguientes principios:

Principio de la continuidad: E - R, consiste en asociar los hábitos con los actos reiterados, los cuales se vuelven automáticos.

La ley del efecto: E – R, Reforzar positivamente una conducta apropiada relacionada con un objetivo propuesto.

Ley del ejercicio: “La eficiencia de los aprendizajes que se acumulan dependen de la automatización generada por la repetición” (Picado, 2006, p.).

En la educación, los principios psicológicos que mayor auge han tenido corresponden a los principios del conductismo. Skinner (1954), en sus estudios expresa que se aprende a actuar al observar las consecuencias que tienen nuestros actos. La conducta reforzada tiene mayor posibilidad de ser repetida. El ritmo de aprendizaje se acelera y aumenta el interés por aprender. También recomienda evitar reforzar conductas negativas.

El proceso de enseñanza aprendizaje, es condicionado, se relaciona con los programas, actividades, medios, evaluación y la elaboración previa de objetivos los cuales deben ser flexibles para el alumno y para el docente; los materiales facilitan el logro de los mismos, estimula la competitividad, pero no el trabajo en grupo; el estudiante se autoevalúa con base a la acumulación de conocimientos, los cuales son secuenciales de acuerdo a los contenidos y verifica su aprendizaje mediante el mejoramiento continuo. El docente planea, dirige y es un mediador durante todo el proceso, el estudiante trabaja, obedece, piensa y desarrolla lo programado por el docente.

#### ***5.3.3.5 Modelo pedagógico constructivista.***

Flórez (1999), detalla que este modelo pretende que el individuo sea protagonista de su proceso de conocimiento, por medio de su formación, mediante experiencias de aprendizaje basada en el descubrimiento y que le permita generar nuevos conocimientos y que además, tenga acceso a un nivel superior en su desarrollo intelectual, teniendo en cuenta sus condiciones bio-sociales.



El constructivismo, inicia en la primera década del siglo XX y su origen se le debe a Jean Piaget (1896 – 1980), pero realmente es a mediados de este siglo que la educación va apropiándose de este paradigma. Más adelante surgen seguidores importantes de este modelo tales como: Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), George Kelly (1905 – 1967), Joseph Novak (1932-) y David Ausubel (1918 – 2008).

El desarrollo de este modelo permite que el estudiante aprenda de manera espontánea, mediante una enseñanza indirecta, la cual es propiciada por situaciones instruccionales y secuenciales, según Taba (1967) orientadas por preguntas puntuales y realizadas en momentos oportunos que permiten la formación de habilidades cognitivas, que facilitan el desarrollo del pensamiento permitiéndole al estudiante potencializar habilidades críticas y de argumentación.

El maestro asume un rol conductor, que motiva y activa la construcción de experiencias de aprendizajes orientado por el saber previo, interés y el nuevo aprendizaje al que se ve enfrentado el estudiante. La guía del maestro debe llevar al estudiante a razonar de una forma científica, el cual plantea hipótesis para luego comprobar e interpretar los resultados.

El constructivismo, se ocupa del contenido y la enseñanza, basada en el descubrimiento, desarrollando un aprendizaje significativo, debido a su experiencia con el objeto de aprendizaje, lo cual facilita el proceso de asimilación y acomodación, llevando al sujeto a conocer las características del objeto de estudio y a interactuar con el nuevo aprendizaje.

Su metodología está basada en crear ambientes que faciliten el desarrollo de experiencias y la estimulación de procesos de socialización que permitan a los estudiantes aprender unos de otros. Se establecen criterios evaluativos, determinados por la relación entre objetivo – contenido y se tiene en cuenta la referencia personal, las potencialidades e intereses del estudiante.

### **5.3.4 Modelos autoestructurantes y heteroestructurantes.**

Han existido en esencia solo dos modelos pedagógicos, según Louis Not (1983 y 1992, citado en De Zubiría, J. 2006 ), los autoestructurantes y los heteroestructurantes, los primeros que consideran al ser humano con todas las capacidades para desarrollarse y él es considerado el centro del proceso educativo y la escuela favorece y promueve su interés, socialización y su felicidad; los segundos que crean el conocimiento por fuera del salón, y que promueve como función de la escuela la transmisión de la cultura y al docente como eje central de la educación, es una educación autoritaria e instructiva.

Las fases que se requieren para realizar un cambio paradigmático en la ciencia, según Kuhn (1963) son la insatisfacción, exploración y validación. En Colombia, podríamos decir, que nos encontramos en la fase de exploración, buscando modelos pedagógicos acordes con las nuevas generaciones, con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, una educación que permita formar a un individuo crítico, pensante e innovador; que nos permita salir de la insatisfacción de la realidad de modelo pedagógico predominante que solo desarrolla al educando y no el aprendizaje, un modelo heteroestructurante predominante en las aulas de clases colombianas.

### **5.4 El modelo pedagógico de la Institución, Pedagogía Conceptual**

El modelo pedagógico declarado en el PEI de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander es Pedagogía Conceptual. El modelo de Pedagogía Conceptual surge a partir del trabajo realizado por Miguel De Zubiría Samper, el cual busca la estructuración de la mente humana y está orientado al desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones.

Según De Zubiría M (1999) “Pedagogía conceptual propone como propósito fundamental formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y

competentes expresivamente” (p.16), además formar personas buenas: bondadosas, cariñosas, amables, alegres, solidarias, profundas. Formar su personalidad, asimismo educar su intelecto. En este sentido, el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza prioritariamente en el ser humano para que sea capaz de desempeñarse exitosa y equilibradamente en la compleja contemporaneidad del mundo que lo rodea.

Partiendo de los aportes de De Zubiría J (2006), se puede establecer, que el objetivo principal de este modelo es promover el pensamiento, los valores y las habilidades en los estudiantes; garantizando que aprehendan los conceptos básicos de las ciencias y su interacción.

La Pedagogía Conceptual permite que el educando vaya más allá del conocimiento y se apropie de los saberes científico e intelectual, se plantea desarrollar la inteligencia emocional y formar personas más competentes al momento de enfrentarse a la realidad social actual. Este modelo ha venido sufriendo una serie de reestructuraciones, sin perder de vista su objetivo y su esencia, implementado el uso de las TIC en el campo educativo, lo que permite despertar el interés en los estudiantes y llegar con mayor facilidad a ellos.

#### **5.4.1 Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación del modelo de Pedagogía Conceptual.**

La Pedagogía Conceptual establece bases claras y precisas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes en la búsqueda de la formación de personas bondadosas, cariñosas, amables, formando su personalidad y no solo su intelecto. Para llevar a cabo esta tarea se debe tener muy en cuenta como enseñanzas los instrumentos de conocimiento, las operaciones, los valores sobre las normas y los códigos de expresión enmarcados como lenguajes. De Zubiría M (1999) explica que: “Los humanos disponen de

múltiples y diversas inteligencias para comprender las realidades. Cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo de la actividad humana significativo” (p.16).

Los instrumentos de conocimiento y las operaciones, anotadas anteriormente, se representan a través de un Mentefacto. Los Mentefactos son la forma de representar las distintas clases de pensamientos de forma gráfica.

Gracias a los Mentefactos es posible un innovador diseño curricular, ya que promueve en el estudiante reflexionar sobre sus propios pensamientos relacionados con el nuevo conocimiento. “Los Mentefactos definen cómo existen y se representan los instrumentos de conocimiento y sus operaciones intelectuales” (De Zubiría M, 1999, p.46). Estas representaciones gráficas permiten a los estudiantes ahorrar tiempo y esfuerzos intelectuales muy valiosos, además permite alcanzar los saberes de una forma práctica y sencilla; el uso de esta estrategia impone una drástica condición, los docentes deben organizar en su propia mente los conceptos antes de impartirlos a los estudiantes, de modo que organiza conceptualmente los conocimientos que se desea que dominen los estudiantes.

Existen distintos tipos de Mentefactos, según De Zubiría M (1999), entre los cuales podemos encontrar: nocionales, proposicionales, conceptuales, formales, precategoriales, y categoriales. De acuerdo con la actividad que se proponga, podemos decidir cuál se debe implementar para lograr los fines educativos del modelo.

La evaluación por procesos conforma un elemento esencial en el modelo de Pedagogía Conceptual, con esta los actores educativos conocen hasta donde las metas establecidas como aprehendizajes se van logrando. “La evaluación pedagógica tiene la función de informar al

agente principal del proceso educativo: al maestro, y en segundo al alumno” (De Zubiría M, 1999, p.50). El docente mediante este proceso evaluativo, puede establecer los diferentes niveles de conocimiento alcanzados por sus estudiantes. El proceso evaluativo debe mostrar tres momentos esenciales:

1. Evaluación diagnóstica. Se deben explorar los saberes previos antes de comenzar con las enseñanzas, establece cuáles conocimientos maneja el estudiante.

2. Evaluación por procesos. Esta se da en una fase intermedia, permite saber el ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? evaluar; además implica establecer un nivel de importancia a la dinámica interna de la formación y el aprendizaje.

3. Evaluación final. Permite establecer el nivel de dominio alcanzado por todos los educandos, con el fin de establecer estrategias para lograr el aprendizaje, permitiendo el paso a otros conceptos, reafirmar el anterior o tomar medidas extremas para conseguir el fin supremo de la educación.

#### **5.4.2 Enfoque metodológico del modelo de Pedagogía Conceptual.**

El modelo de Pedagogía Conceptual toma como base dos principios fundamentales para enmarcar su trabajo: El postulado psicológico que plantea el Triángulo Humano y el postulado pedagógico que se plantea a partir del Modelo del Hexágono.

Plantea el autor que “Lo común a los hombres es poseer estas tres virtudes: conocimientos, valoraciones y actuaciones. Procesos técnicamente denominados sistema cognoscitivo, sistema valorativo y sistema psicomotriz” (De Zubiría M, 1987, p.125). La conformación de estos tres grandes sistemas, que a su vez están conformados por subprocesos asociados, desarrollan respectivamente procesos de pensamiento, memoria y percepción;

procesos de valores, intereses y expectativas; y procesos de coordinación motriz, plástica y ritmo. Podemos identificar con facilidad a cual sistema sirve cada uno de los tres subgrupos.

De acuerdo con De Zubiría M (1999), el primer postulado expone que cada uno de los seres humanos somos la expresión de constantes de interacciones entre tres sistemas que demarcan nuestra subjetividad. Estos sistemas conforman el Triángulo Humano, el cual establece que todo ser está conformado por tres realidades: afectiva, cognitiva y expresiva, dentro de sus capacidades y aptitudes que solamente se pueden obtener con la mediación de otro ser humano. Estas realidades son:

1. La afectiva, que está relacionada con el ser, es decir la manifestación de los sentimientos, las actitudes, las motivaciones y la valoración de todo lo que está a nuestro alrededor.

2. La cognitiva, corresponde específicamente a los saberes, la apropiación de los conocimientos: escuchar, leer, argumentar, escribir, exponer.

3. La expresiva se relaciona con el hacer y en esta se exterioriza la psicomotricidad y la habilidad para la construcción, la producción y la resolución de problemas a partir de lo aprendido.

En acuerdo con el autor, se puede concluir que de forma sencilla y metafórica que “la esencia de lo humano del hombre son sus conocimientos, afectos y comportamientos” (De Zubiría M, 1999, p.18), los cuales son fundamentos claves de este postulado psicológico.

El segundo postulado corresponde al Modelo del Hexágono, el cual establece una estructura que orienta el proceso educativo del Modelo de Pedagogía Conceptual, donde se

requiere que todo acto educativo sea planeado y organizado de tal manera que logre impactar, de forma intencional y diferenciada, cada uno de los sistemas.

De Zubiría M (1999) plantea que “todo acto educativo requiere definir seis componentes, en un orden secuencial estricto” (p.17), en este proceso se postulan seis elementos básicos que inmersos dentro de un proceso guiado garantizan un aprendizaje total: determinación de los propósitos, estructuración de las enseñanzas, definición de la evaluación, organización de la secuencia, diseño de la estrategia didáctica y generación de los recursos complementarios.

1. Determinación de los propósitos. Son las metas que se quieren alcanzar, es decir, responde a la pregunta qué tipo de ser humano se quiere formar.

2. Estructuración de las enseñanzas. Corresponde a los conocimientos que le permiten al estudiante aprehender todo lo relacionado sobre una idea en particular para que sean talentosos, creativos y excelentes personas humanas, con cultura de conocimiento y de valores. Personas que resulten totalmente competentes para un mundo laboral cada vez más complejo.

3. Definición de la evaluación. Permite la valoración integral de la persona y establece un propósito.

4. Organización de la secuencia. Indica el orden pedagógico de las enseñanzas, la dirección de cómo seguir en el proceso educativo. Está compuesta por las fases: Motivación, Enunciación, Modelación, Simulación, Ejercitación y Demostración.

5. Diseño de la estrategia didáctica. Es el modo como se imparte el conocimiento. La didáctica en la Pedagogía Conceptual enfatiza en el uso de los mentefactos, herramientas creadas por Pedagogía Conceptual para representar conceptos, del modo más sintético y fácil posible.

6. Generación de los recursos. Consiste en la implementación y uso de diversos materiales que nos permitan alcanzar las metas, estas pueden ser tan variadas como la creatividad misma de la persona.

El modelo establece que se debe formar al cuerpo docente para que esté en capacidad de aplicar y ejecutarlo de la mejor manera, se debe re-formar intelectualmente a los docentes, y este aspecto muchas escuelas lo omiten, por lo tanto al apropiación y aprehensión de las estrategias no va a ser efectiva; se considera al interior de las instituciones que la premisa principal es modificar el cómo enseñar, por tal motivo el rol del docente no será ejecutado de la mejor manera. En la voz de De Zubiría M (1999) “La finalidad de una escuela orientada hacia el aprehendizaje y la inteligencia reside en formar intelectualmente tanto a los alumnos como a los profesores: ninguna institución escolar puede llegar más allá de donde sus docentes” (p.38).

La gran mayoría del conocimiento, el cual es adquirido a través de la lectura y es transmitido a los demás por medio de la escritura son en gran parte conceptualizaciones “El problema del conocimiento tiene que ver preferencialmente con su conservación y su organización” (De Zubiría M, 1999, p.39). Este modelo nos permite a través de diferentes estrategias la adquisición y conservación de estos conocimientos impartidos desde el aula de clases; El autor plantea que existe un aprehendizaje elemental y que aún hoy en día se sigue poniendo en práctica, este se da cara a cara, en forma directa, situacional, establecido a un tiempo y lugar, y corresponde a una forma primitiva muy seguramente inventada por el hombre de Cromagnon, por tal motivo se puede llamar a este proceso didáctica de Cromagnon. Por estas razones la educación debe convertirse en un proceso motivante que incite a los estudiantes a



querer adentrarse a este fascinante escenario, lleno de mágicas experiencias que lo transporten a lugares inhóspitos y le permitan conocer el mundo de forma real.

## **5.5 Modelos de evaluación curricular**

### **5.5.1 Evaluación educativa.**

Al abordar el concepto de evaluación educativa, nos encontramos con toda una complejidad de percepciones y definiciones sobre este importante proceso del contexto escolar. El concepto de evaluación, al igual que los demás aspectos asociados con la educación, se caracteriza por su polisemia y la existencia de un conjunto significativo de teorías, reflexiones, debates y apuntes con respecto a su aplicación al interior de la escuela o en un programa.

Pese a las complejas dimensiones de la evaluación en estos tiempos, ésta sigue siendo determinante para identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de cualquier programa, proceso o proyecto, orientado al diseño e implementación de planes de mejoramiento y la toma de decisiones.

En el marco de esta investigación del currículo de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, es importante analizar los aportes de la evaluación desde la perspectiva de los modelos de evaluación curricular porque se requiere una orientación evaluativa que, en el diseño metodológico de la investigación que adelantamos, contribuya a dinamizar las acciones de mejora de los procesos educativos, que indiscutiblemente deben surgir desde adentro de la escuela.

### **5.5.2 La evaluación en sus primeros momentos.**

Si bien la evaluación educativa adquiere su carácter formal en los años 30, hay evidencias de procesos de evaluación realizados en períodos anteriores. Esto es corroborado por hechos como: las investigaciones sobre los servicios civiles adelantados por oficiales chinos 2000 años a.C. y la utilización, por parte de Sócrates y otros maestros griegos, de cuestionarios evaluativos como metodologías didácticas en el siglo V a.C. Por otro lado, es de resaltar el nombre de Horace Mann, quien dirigió en 1845, una evaluación basada en test de rendimiento para comprobar si educaban bien en la escuelas de Boston, Estados Unidos (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Adicionalmente, hay referencias de otras acciones evaluativas, asociadas a mediciones, antes de en el Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, esto refleja que el fenómeno de la evaluación ha estado acompañando al hombre desde hace mucho tiempo.

A continuación se presenta la agrupación, de acuerdo a generaciones, de las tendencias y concepciones sobre la evaluación curricular durante el siglo XX.

### **5.5.3 Ralph Tyler, evaluación de objetivos.**

Con la llegada del siglo XX, tomó auge la Revolución Industrial, incorporando nuevos procesos de producción que exigían mano de obra que respondieran a los requerimientos de ese momento y, paralelamente, la caída económica de los Estados Unidos y otros países en el período de la Gran Depresión, favorecieron la aplicación de la evaluación educacional, propuesta por Ralph Tyler en la década de los años 30. Todo este marco obligó a las escuelas a adaptarse al aparato productivo de la época.

Según Tyler (1972) citado en Gimeno y Pérez (2000) “El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en que medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los

objetivos de la educación” (p. 109). Con esta percepción Tyler acuña el concepto de Evaluación Educativa. Es en esa conceptualización de la evaluación y característica de la educación tradicional que se tienen en cuenta los resultados obtenidos por los alumnos. Se trata entonces de una visión de la evaluación como un proceso que parte de la emisión de objetivos, que puedan ser observable para luego emitir los juicios de valor de dicho proceso educativo.

Paralelamente, existe en Tyler un interés profundo por la conducta y su relación con la evaluación, lo que permite establecer que la evaluación, además de contrastar resultados frente a objetivos, exige los cambios en la conducta de los estudiantes. En este sentido Tyler (1972) citado en Gimeno y Pérez (2000) expresa:

[...] En primer lugar significa que (la evaluación) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue [...] Puesto que la educación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituyen un método idóneo de evaluación”. (p.341)

Los anteriores planteamientos se refieren a los requerimientos de unos objetivos conductuales, previamente determinados. Estos objetivos conductuales debían especificar el contenido de los aprendizajes y de la conducta que se esperaba de los estudiantes.

En la misma línea de Tyler, podemos ubicar a Bloom (1975) cuando plantea que “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante” (p.23) . Resulta muy clara la intención de evidenciar resultados a partir de objetivos y, adicionalmente la comprobación

de las variantes en la conducta de los sujetos evaluados.

Si bien Tyler tuvo un alto predominio sobre las prácticas evaluativas durante buena parte del Siglo XX, sus bases o enfoque aún continúan aplicándose en muchas escuelas en la actualidad (Gimeno ,2010).

#### **5.5.4 Lee Cronbach, modelo de evaluación de proceso.**

Ante la contundencia de la propuesta de evaluación de Tyler, surgen a finales de los años cincuenta y durante toda la década de los años sesenta y principios de los setenta, las primeras tendencias que manifestaron su oposición a la evaluación por objetivos. Se sumó a lo anterior, el establecimiento de políticas educativas en los Estados Unidos, dirigidas especialmente, para la evaluación de programas y proyectos de currículo. En este orden de ideas, el gobierno federal promulga en 1958 la National Defense Education Act con lo cual se promovieron, entre otros aspectos de orden nacional, programas en áreas como matemáticas, ciencias e idiomas. Además, la apertura de financiamientos para desarrollo de planes de evaluación para estos programas.

No obstante, todas esas acciones e inversiones resultaron poco útiles y relevantes Lee Cronbach (1963) cuestionó duramente los procesos implementados y propuso transformaciones y reconceptualizaciones de los procesos de evaluación.

En este momento clave de la evaluación, Cronbach (1963) plantea que la evaluación se debe aplicar durante el desarrollo de los programas en su sentido amplio (alumnos, profesores, medios, contenidos, organización, etc.), porque esperar hasta el final de los mismos sería demasiado tarde para mejorarlos. Existe una intención de evidenciar que la evaluación usada para mejorar un programa mientras está en proceso podría contribuir mayormente a mejorar la educación, que la evaluación realizada a un producto terminado.

Con todo el marco histórico sobre la realidad de la evaluación educativa en Estados Unidos, Cronbach al igual que Weiss (1972) citado en Stufflebeam & Shinkfield (1989) destaca el carácter planificado y procesal que exige la evaluación al considerar que:

La evaluación debe ser contemplada como una manera de iluminar complejos mecanismos como la variación de los tratamientos, como un estudio tanto del proceso como de los resultados y como una información sobre un campo determinado que puede utilizarse en las tomas de decisiones referentes a otros distintos. (p.140)

#### **5.5.5 Michael Scriven, modelo evaluativo orientado al consumidor y libre de metas.**

El modelo de evaluación de Scriven se podría estructurar en tres líneas: la evaluación libre de metas, la evaluación orientada hacia el consumidor y la relación evaluación formativa y evaluación sumativa. Siguiendo este orde de ideas, se presentan las generalidades de cada una de ellas.

Scriven (1967) citado en Universidad Nacional Abierta (2016) define la evaluación como una actividad metodológica que:

Consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar 1) los instrumentos de recolección de datos, 2) las valoraciones y 3) la justificación de las metas. (p. 343)

Este planteamiento del autor sobre la “Evaluación sin Metas” apunta al carácter sistemático de su propuesta evaluativa al establecer que las metas de un programa merecen ser valoradas por parte del evaluador, quien debe desconocer las metas predefinidas en el mismo. El responsable de la evaluación puede empezar sin metas, con el fin de investigar todos sus

impactos, para luego cambiar a un método basado en metas y asegurar si éstas se han logrado. Para Scriven (1967) lo más importante al culminar el proceso evaluativo es la emisión de juicios de valor justificables antes que determinar si las metas se han alcanzado.

Adicionalmente, Scriven (1967, citado en Universidad Nacional Abierta, 2016), expresa que igualmente existe una preocupación por la satisfacción de las necesidades del cliente, de ahí que, en coherencia con la “Evaluación orientada al consumidor” deja claro que la evaluación debe contribuir a la valoración o juicio de las metas en función de los beneficiarios. Esta precisión es coherente con la descripción que hace Scriven del evaluador al denominarlo “sustituto informado del consumidor”. En este sentido, Scriven (1967) citado en Universidad Nacional Abierta declara que:

La evaluación es, esencialmente, la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto, y que las evaluaciones se realizarán mejor contratando a un evaluador independiente para que emita un juicio sobre algún objeto basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor. (pp.343- 344)

La evaluación se apoya en la comparación y adquiere el carácter profesional, al establecerse la responsabilidad de la misma a un agente externo, quien debe llegar a juicios de valor justificables del programa u objeto para reconocer las necesidades reales y calcular su valor o costes orientados a la satisfacción de las necesidades de los consumidores. Todo esto en el marco de la sistematicidad y la objetividad.

Scriven ha sido un gran crítico del modelo de evaluación tayloriano y de los otros enfoques evaluativos propuestos, especialmente el modelo de evaluación por procesos de

Cronbach (1963), por lo cual adicionó a su propuesta evaluativa “la evaluación formativa y la evaluación sumativa”.

Por evaluación formativa se entiende como aquella que se realiza para ayudar al personal a perfeccionar cualquier cosa que esté operando o desarrollando. Se constituyen en un proceso clave mientras el programa u objeto se está desarrollando porque proporciona información relevante para la planificación y luego producir algún objeto.

Por su parte la evaluación sumativa investiga todos los efectos de los objetos y los examina, comprandolos con las necesidades de los consumidores. Adicionalmente, sirve a los consumidores, proporcionandoles valoraciones independientes que comparan los costes, los méritos y los valores de los distintos programas o productos. Scriven sugiere que sea realizada por un evaluador externo.

El contraste de las definiciones de evaluación formativa y de evaluación sumativa permiten resaltar que no solamente importa el cumplimiento o no de los objetivos planteados en un programa, sino también los efectos particulares o asociados, que bien podrían ser mucho más significativos que aquellos que se esperaban.

Scriven (1967), igualmente incorpora los conceptos de *evaluación intrínseca* (juzga características); *evaluación final* (juzga efectos en los clientes); *evaluación amateur* (prioridad a la autoevaluación y desarrollo de la evaluación formativa) y *evaluación profesional* (prioridad para la evaluación sumativa).

Este modelo de evaluación de Scriven presenta algunas ventajas entre las que se señalan: su carácter flexible, la incorporación de las evaluaciones formativas y sumativas y la promoción de la metaevaluación como una de las principales dimensiones de la evaluación, no obstante se le

atribuyen algunas desventajas. Según Perez Gómez (1989) el modelo de Scriven requiere de criterios o estándares que le sirvan de base para juzgar la efectividad de un programa.

#### **5.5.6 Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield, Modelo CIPP.**

Ante las dificultades para la estructuración de una evaluación que diera cuenta de los procesos y permitieran la toma de decisiones por parte del gobierno estadounidense, aparece en 1971 el National Study Committe bajo la dirección de Daniel Stufflebeam, el cual, junto con su equipo, propusieron el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como programas para preparar a nuevos evaluadores (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Para Stufflebeam y Shinkfield (1989) “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” (p.19). Se incorpora al concepto de evaluación, el carácter sistemático y estructurado que debe seguir el proceso evaluativo que proporciona información útil para la toma de decisiones, dirigidas hacia el mejoramiento o perfeccionamiento de un programa.

En consideración del carácter sistemático de la evaluación, Stufflebeam y Shinkfield (1989) plantea el modelo CIPP, compuesto por cuatro fases de evaluación (Contexto, Input o Entrada, Proceso y Producto) las cuales se describen a continuación:

Evaluación de contexto. Esta fase el modelo tiene como propósito realizar una mirada global del objeto de investigación, es decir, la escuela, el programa, la persona o el grupo, teniendo en cuenta sus fortalezas, debilidades y características del entorno en el que se encuentra inmerso. Igualmente, es una etapa para analizar las metas y su correspondencia con las expectativas del programa u objeto de evaluación. Como alternativas metodológicas se pueden implementar: entrevistas, análisis documental, encuestas, talleres de reflexión, entre otros. Los



resultados de esta fase de la evaluación permiten establecer la pertinencia o modificación de las metas o el planteamiento de hipótesis sobre las necesidades de cambios que sean necesarios en el programa evaluado.

Evaluación de la entrada (Input). Esta fase del modelo corresponde al estudio de la planificación, el diseño del plan o programa y el manejo de los recursos. La evaluación de esta etapa permite identificar y valorar los métodos aplicables, tanto los que se están ejecutando como los que se puedan desarrollar. Como alternativa metodológica se requiere la revisión del estado de las prácticas con respecto a las necesidades del programa evaluado. Se pueden consultar fuentes bibliográficas, contactar expertos o analizar programas ejemplares. Al final de esta etapa, un grupo especial organiza y analiza la información para proponer soluciones, mantener algunas prácticas exitosas y seleccionar los recursos que contribuyan al cambio.

Evaluación del proceso. Esta fase del modelo corresponde a la comprobación del desarrollo del plan diseñado. El evaluador o el equipo de evaluación tiene como propósito mantener información permanente con los miembros de la entidad u organización sobre el desarrollo del programa para hacer seguimiento al cumplimiento del plan inicial y definir posibles cambios. Como estrategias metodológicas se plantean la asignación de responsabilidades, la observación directa de las actividades del programa, reuniones generales, informes, entre otras.

Evaluación del producto: Esta fase del modelo corresponde a la información de los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso. Tiene como propósito valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades, también los aciertos y las dificultades del programa evaluado. El trabajo de evaluación del producto se puede llevar cabo mediante entrevistas en grupo para generar hipótesis sobre el alcance de los resultados, estudios de casos,

llamadas telefónicas o solicitudes mediante correo electrónico, entre otras. La evaluación del producto está sujeta a un conjunto de criterios entre los que se señalan: la necesidad de cooperación entre el evaluador y el evaluado, realizar la metaevaluación, es decir la evaluación a la evaluación y la presentación de la información de manera clara, comprensible y justa.

Como se puede observar, la estructura de este proceso complejo de evaluación (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) enfatiza en la obtención y producción de información en un orden específico desde el contexto, la entrada, los procesos y los resultados para la toma de decisiones que permitan el perfeccionamiento de un programa.

#### **5.5.7 Robert Stake, modelo de evaluación respondiente.**

El interés por profundizar en procesos de evaluación distantes de la mera comparación entre objetivos y resultados para evidenciar los logros de los estudiantes, lleva a la presentación de una visión de evaluación, denominada Evaluación Responsiva o de Réplica, liderada por Robert Stake. Para Stake (1974, citado en Gimeno, 2010) la evaluación:

[...] ha de centrarse en las actividades del programa en vez de en sus propósitos, que ha de responder a las necesidades de información de todas las audiencias y no sólo a las de los patrocinadores y que en la información sobre sus logros y deficiencias ha de tener en cuenta las distintas perspectivas de los valores de los grupos y personas concernidas.  
(p.625)

Esta percepción de la evaluación, no desconoce el valor de los resultados, pero resalta su carácter colectivo y los factores asociados a los desempeños de los evaluados. Por lo tanto exige, la amplia comunicación entre el evaluador y los implicados.

Esta postura de la evaluación respondiente representó un enfoque nuevo y con amplia

repercusión en el contexto educativo, sin embargo las críticas no se hicieron esperar en razón al desconocimiento que mantuvo del contexto de aplicación, el uso de los métodos cuantitativos para la entrega de los resultados y el peso del método científico, legitimado por el paradigma positivista.

### **5.5.8 Los nuevos modelos.**

Con la llegada de los años 80 y 90, surgieron nuevos modelos de evaluación curricular, que han sido aceptados notablemente por la comunidad académica. Estos enfoques se caracterizan por mantener su oposición a la propuesta de la relación objetivo y resultados, brindando relevancia a la evaluación formativa o por procesos, además utilizan diseños flexibles y tienen como propósitos la emisión de juicios de valor dirigidos a la toma de decisiones. Según Martín (2010) estos nuevos modelos corresponden a:

*Evaluación democrática* (Mc Donald, 1976); *estudio de casos* (Stake, 1978), *evaluación cualitativa* (Lecompte y Goetz, 1982), *evaluación naturalista* (Guba, 1981), *evaluación etnográfica* (Fetterman y Pitman, 1986), *evaluación constructivista* (Guba y Lincoln, 1989), *evaluación democrática y deliberativa* (House y Hobe, 1999). (p.627)

Con el fin de esquematizar los aspectos relevantes (nombre del modelo, propósito autor y año), del recorrido realizado por cada uno de los principales enfoques de evaluación curricular, se ilustran en la siguiente tabla.

**Tabla 7 Modelos de evaluación curricular.**

<b>Modelo</b>	<b>Propósito</b>	<b>Representantes</b>
Evaluación por objetivos	Comparar logro de objetivos con respecto a los resultados.	Ralph Tyler (1940)
Evaluación de procesos	Valorar el proceso y el producto.	Lee Cronbach (1963)
Orientado al cliente	Analizar las necesidades del cliente.	Michael Scriven (1967)
C.I.P.P (contexto, input, proceso y producto)	Obtener información para la toma de decisiones.	Stufflebeam & Shinkfield (1968)
Libre de metas	Juzgar el valor de algo	Scriven (1973)
Evaluación respondiente	Valorar respuestas de acuerdo a las necesidades de los participantes.	Robert Stake (1974)

**Fuente:** Creación propia.

La revisión documental realizada a los modelos de evaluación curricular nos presenta un panorama amplio sobre las fortalezas y debilidades de estos enfoques de evaluación y su pertinencia para el desarrollo de la investigación evaluativa que adelantamos al interior de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander. En este orden de ideas, establecemos que, si bien existen un grupo amplio y considerable de modelos de evaluación curricular, enfatizamos en la pertinencia del Modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) para el desarrollo de este proyecto de investigación curricular atendiendo a las siguientes razones:

El Modelo CIPP posee un carácter sistemático y flexible para la obtención y análisis de la información que se genera a partir de la evaluación de cada una de sus etapas (contexto, entrada, proceso, producto). Este hecho permite la toma de decisiones frente a cada uno de los informes de resultados para determinar la continuidad, la suspensión o el replanteamiento del proceso de investigación. Así como puede ser evaluado en cada una de sus partes, se puede evaluar como un todo.

Sumado a lo anterior es preciso incluir las anotaciones que según Pérez Gómez (1983) resultan ventajosas en el Modelo CIPP: “Los aspectos más positivos de este modelo son su orientación práctica, la relevancia de la información y el énfasis en la utilidad para acción

racional” (p.437).

Resulta también valiosa la misma sugerencia de sus creadores con respecto a la incorporación de la metaevaluación externa, la evaluación de la evaluación, de todo el proceso para evitar la distorsión o la desviación de los resultados, que podrían generarse por la interacción entre el evaluador y el evaluado durante el proceso de investigación (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Este modelo se ajusta a cualquier tipo de programa, en el caso de nuestra investigación evaluativa, enmarcada en el contexto escolar, resulta beneficiosa por la estructura cíclica, organizada y planificada en sus correspondientes fases o etapas, especialmente para este equipo de investigación, que se inicia en este tipo de procesos de evaluación curricular, el cual por sus amplias dimensiones necesita de un modelo flexible que oriente la decantación del problema central del currículo evaluado para el correspondiente estudio y toma de decisiones para su mejoramiento.

## **6. Instrumentos para análisis documental**

Los procesos de investigación exigen el uso de técnicas e instrumentos para la recogida de datos e informaciones. La selección de éstas depende de los intereses del investigador y se pueden clasificar en cuantitativos, cualitativos o mixtos, es decir una combinación de los dos y que representa una tendencia muy común en la investigación actual.

En el caso de las investigaciones en educación, contextualizadas en las ciencias sociales, se proponen un conjunto diverso de técnicas e instrumentos para la recogida de los datos. Ander Egg (2016) plantea que:

Las técnicas y procedimientos de recogida de datos son muy variados. Cada uno de ellos con sus potencialidades y debilidades y con diferentes grados de complejidad en su aplicación. No todas son igualmente útiles para las tareas de cada investigación en concreto (p.130).

De igual modo Ander Egg (2016) sugiere la aplicación, entre otras, las siguientes técnicas y procedimientos de recogida de datos en los procesos investigativos: la observación, la entrevista, el análisis de contenido, estudios de casos y los grupos de discusión. Todas estas técnicas son coherentes con las empleadas en este proceso de investigación curricular.

Por su parte Pérez Gómez (2000) anota que: “La construcción de instrumentos objetivos libres de cultura y de contexto se ha convertido en una auténtica obsesión dentro de la investigación positivista en ciencias sociales en general y en educación, en particular” (p. 124). Con lo cual se imprime la necesidad y recurrencia de las técnicas e instrumentos de recogida de datos para cualquier proceso de investigación.

En coherencia con la propuesta de Ander Egg (2016) Pérez Gómez (2000) propone los siguientes procedimientos metodológicos, particularmente para las investigaciones con enfoque interpretativo: la observación participante y la observación externa, la entrevista con los diferentes estamentos o grupos diferenciados y la triangulación, con el fin de validar el uso de las diferentes técnicas de recogida de datos debido a la posibilidad que ofrece de cruzar los datos recogidos.

También es importante señalar el conjunto de medios e instrumentos del proceso de recogida de datos entre los que podemos señalar: las rejillas para el registro de información, las guías de entrevistas, los registros fotográficos, de audio y video, las matrices de datos, las

rúbricas para la observación de clases y el conjunto de formatos y textos que surgen desde el mismo contexto de la investigación. En este estudio de caso que se adelantó en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander se incluyó dentro de los instrumentos el formato de planeación de clases de la escuela.

En este proceso de investigación se utilizaron las técnicas de recogida de datos de: observación y análisis documental, los grupos focales o de discusión, las entrevistas, la observación directa de clases, las cuales se validaron mediante la triangulación. Estas técnicas se acompañaron con instrumentos representados en las rejillas, las rúbricas, las guías de entrevistas y de grupos focales, el formato de plan de clases y los registros fotográficos, de audio y video

## **7. Metodología**

### **7.1 Marco contextual**

El presente trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, ubicada en el municipio de Galapa. La institución fue creada por ordenanza 085 de 1.963 y con 48 años de presencia educativa en el contexto escolar local y departamental, se encuentra ubicada en el municipio de Galapa. Actualmente ofrece los niveles de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Cuenta con 120 docentes y una cobertura escolar de 3.700 estudiantes, que la ubican como el establecimiento educativo con mayor población estudiantil del Caribe colombiano.

Esta Institución enfoca todos sus procesos escolares hacia la mejora continua, enmarcados en la implementación del sistema de gestión de la calidad, acción que se ha estructurado con la obtención de tres certificaciones de calidad, la más reciente corresponde al nivel “Comprometido con la Excelencia” según el Modelo EFQM, European Foundation for

Quality Management, otorgada por la Fundación Colombia Excelente el 3 de abril de 2014.

Su propuesta pedagógica, apoyada en el Modelo de Pedagogía Conceptual, y la delimitación de la formación técnica, mediante la articulación con la entidades ITSA, Instituto Tecnológico de Soledad y el SENA, representan el aspecto diferenciador como ente educativo, apostándole al desarrollo de las competencias laborales específicas y generales de sus estudiantes para atender a la demanda del sector productivo que en este momento se instala en la Zona Franca Industrial del Atlántico.

En su misión y visión se plantea respectivamente:

**Misión.** La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, es una entidad que favorece la formación integral de estudiantes, promueve además la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, extra edad y con necesidades educativas especiales; enfatiza en el desarrollo de habilidades comunicativas, competencias básicas, afectivas, ciudadanas, laborales y la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación; fortaleciendo además los procesos de articulación con la educación superior que le permiten a nuestros beneficiarios desenvolverse exitosamente en la vida cotidiana. (INETFRADPAS, 2011, p.42)



**Visión.** La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, se proyecta al año 2016 como una organización escolar de calidad y excelencia en la que se promueve la participación responsable mediante el trabajo en equipo y se establecen alianzas estratégicas para la formación de personas integra y exitosas en el campo laboral y en la educación superior; apropiados de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que le permitan satisfacer sus necesidades y transformar la realidad del contexto local, regional y nacional. (INETFRADPAS, 2011, p.43)

Todo este marco del horizonte institucional se complementa con la definición de los principios institucionales como: el respeto por las personas, el compromiso total, el sentido de pertenencia y la calidad como cultura, sumado al conjunto de valores, orientan los procesos formativos de este colegio (INETFRADPAS, 2011).

La institución cuenta con un significativo talento humano conformado por 152 docentes, altamente competentes con amplia formación profesional y 9 funcionarios administrativos y de servicios generales comprometidos y responsables en el cumplimiento de sus funciones.

La población estudiantil proviene de los estratos socioeconómicos -1, 1 y 2; evidencian, en su gran mayoría, profundo interés por adelantar sus procesos educativos, proyectarse en el campo técnico y profesional, para superar las barreras de la pobreza y las limitaciones del entorno; son amantes de las artes, los deportes y las manifestaciones culturales y tradicionales del municipio, caracterizado por sus importantes aportes al Carnaval de Barranquilla, mediante el trabajo artesanal centrado en la elaboración de máscaras de madera y multitud de grupos folclóricos; los padres y acudientes se desempeñan básicamente como obreros o desarrollan actividades de economía informal en Barranquilla o en las empresas ubicadas en el municipio

respectivamente (INETFRADPAS, 2011).

En la Institución existen distintos logros que la destacan en los contextos académicos, culturales y artísticos, producto del compromiso y el desarrollo de las acciones enmarcadas en el enfoque la mejora continua como: el desarrollo del proyecto artístico “Desde el Taller”, mediante el cual se desarrollan los talentos artísticos en pintura de los estudiantes, además con un aspecto destacado como es el de la inclusión en esta actividad de los niños con necesidades educativas especiales, la implementación del programa de Aceleración del Aprendizaje para niños y jóvenes en extra edad, Incorporación del programa de Educación para Adultos, con el acompañamiento de las entidades CAFAM y ACRECER, el fortalecimiento como sede del CERES (Centro Regional de Educación Superior) para la formación técnica y tecnológica de la comunidad en general, la disponibilidad de un Punto Vive Digital Plus para el desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes y de la comunidad en general entre otras. (INETFRADPAS, 2011).

No obstante, hay retos que superar para proyectarse al logro de las metas y propósitos concebidos en el Proyecto Educativo Institucional, teniendo como constantes la dinámica de su misión y las expectativas proyectadas en su visión institucional como: la mayor apropiación del modelo pedagógico por parte de la comunidad educativa, el seguimiento a los egresados, el estudio del impacto de las alianzas estratégicas con las instituciones ITSA y SENA, la mayor vinculación de los padres de familia en las actividades de la escuela, entre otras de significativa importancia para el mejoramiento de la calidad educativa de la Institución.

## 7.2 Diseño metodológico

La acción investigativa ayuda a entender los escenarios educativos y determinar las transformaciones que necesitan de acuerdo a las exigencias de la sociedad a las que sirven. La investigación nos permite realizar una indagación de la realidad, descubrir nuevos hechos, resolver problemas y buscar soluciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proceso investigativo se enmarcó en el enfoque de investigación evaluativa del contexto educativo y de la realidad escolar de la Institución, con el objeto de evaluar su currículo a partir del modelo CIPP para focalizar y priorizar áreas de mejora, dirigidas a la formulación del plan de mejoramiento institucional. Según Giovanni Iafrancesco (2004) la investigación evaluativa:

Puede llegar a convertirse en la metodología más apropiada para la evaluación de los proyectos educativos institucionales, los programas, los currículos, los planes de estudio, los proyectos pedagógicos, los planes de área y de aula, las estrategias didácticas y también puede ser utilizada en la evaluación integral de los aprendizajes y en la evaluación de la evaluación. (p.6)

Dadas las características de la investigación evaluativa a desarrollar, el método de investigación que empleamos fue el cualitativo. En la investigación cualitativa, la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes dando el punto de vista de los investigados desde la lógica inductiva, mientras que en el enfoque cuantitativo la realidad es más objetiva aplicando la lógica deductiva (Batista, Fernández y Hernández, 2006).

El proceso de investigación cualitativa se realizó empleando el método inductivo, que permitió explorar, describir y verificar la factibilidad del estudio. Este tipo de investigación se

basó en técnicas de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados que posibilitaron abordar la investigación de manera holística.

Dentro de la metodología de investigación evaluativa utilizamos el modelo evaluativo analítico CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) Contexto-Insumo-Proceso-Producto. Este modelo, como se describió previamente, permite obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un proceso, con el fin de servir de guía hacia la toma de decisiones y poder solucionar un problema. En este modelo la evaluación permite que los programas sean sometidos a mejoras, por lo tanto se busca recopilar la mayor cantidad de información continua y sistemática, con el fin de satisfacer las necesidades más importantes. Está diseñado en cuatro etapas que contribuyen a la búsqueda de solución del problema planteado.

Ellas son:

Evaluación del contexto: incluye la identificación del problema y necesidad, así como el análisis de elementos relevantes en un escenario educativo.

Evaluación de entrada: son los juicios sobre los recursos y estrategias necesarias para lograr las metas y objetivos del programa.

Evaluación de proceso: recolecta datos evaluativos una vez que el programa se ha puesto en funcionamiento para identificar cualquier defecto en el plan procesal.

Evaluación del Producto: intenta medir e interpretar los logros producidos por el programa, tanto en su conclusión como durante su desarrollo, recopilando información acerca de los resultados y su relación con los objetos preestablecidos.

Atendiendo la articulación entre la investigación evaluativa y el modelo CIPP utilizamos el estudio de caso que nos facilita ahondar en un punto específico de la investigación, ya que nos permite tomar un caso, detectar sus irregularidades, dificultades y poder llevar a fondo un estudio de manera sistemática de tal forma que nos posibilite observar cuales son los motivos, causas, que originan el problema y poder hallar las posibles soluciones. Stake (2007) establece como característica fundamental de los estudios de caso:

El cometido real del estudio de casos es la particularización y no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. (p. 20)

Desde otra perspectiva, el método de estudio de casos resultó significativo para aplicarlo en este proceso de investigación porque considera aspectos que tendrán impacto colectivo y generalizador, tomando como referente los casos que sean objeto de estudio. Para Yin (1989 citado en Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, 2011) “el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o educativas únicas” (p.2).

### **7.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **7.3.1 Observación documental.**

Según Pérez (2000) “La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas” (p.127). El poder estar en el escenario donde se lleva a cabo la dinámica escolar, al igual que disponer de los documentos de base de la institución, representan dos acciones determinantes para el análisis y la emisión de juicios de valor más ajustados a la realidad de la escuela objeto de investigación.

Para realizar la observación documental, se emplearon como instrumento las rejillas, consistentes en formatos que generan una matriz de datos correspondientes a la sistematización de las observaciones realizadas. Las rejillas poseen un carácter flexible, lo que posibilita adaptarlas a distintos contextos y propósitos (Cornejo & Feixas, 1996).

En la oficina de coordinación de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte, dirigida por la Dra. Diana Chamorro, se estructuraron un conjunto de cinco rejillas o tablas con sus respectivos indicadores para orientar y realizar el análisis del currículo de la Institución, estas rejillas se clasificaron según los siguientes macro indicadores que derivaron en otros micro indicadores respectivamente: 1. Caracterización del horizonte institucional. 2. Análisis del currículo a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. 3. Análisis del currículo diseñado. 4. Análisis del modelo pedagógico y 5. Análisis del currículo enseñado. (Véase Anexos A, B, C, D). Luego de realizar las observaciones directas a los documentos de la Institución como el PEI, Manual de Convivencia, Sistema Institucional de Evaluación, Planes de Área, actas, circulares y demás elementos de orden curricular, se llevaron a cabo los análisis correspondientes y se elaboraron los informes respectivos, en los que se describió la realidad institucional, según los indicadores de cada rejilla. (Véase Anexos I, J, K, L).

Para cada indicador se debía establecer y justificar el respectivo criterio de cumplimiento; por ejemplo: sí, no, frecuencia, pertinencia, utilidad, existencia, uso, utilización, entre otros, acompañado por la observación o fuente. (Véase Anexos E, F, G, H).

### **7.3.2 Grupos focales.**

Los grupos focales posibilitan el encuentro de distintas personas, quienes presentan su percepción u opinión de manera libre y espontánea sobre un tema determinado para lograr información significativa para un proceso investigativo. “La técnica de grupo focal es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y el vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2013, p.56).

De igual modo, para Hamui y Varela (2013) la técnica de grupos focales resulta útil en los procesos de investigación porque facilita la discusión y la participación de los involucrados sin ningún tipo de limitaciones, generando un valioso caudal de informaciones y testimonios.

Como parte de las técnicas de recogida de datos, empleadas en esta investigación, se realizaron tres grupos focales: uno con docentes; uno con padres de familia y uno con estudiantes respectivamente con el fin de obtener su visión y formas de pensar sobre el currículo y su despliegue en la dinámica escolar de la Institución.

Para cada uno de los grupos focales se estructuró un documento de protocolo y procedimientos (Véase Anexo N) que sirvió de guía logística para su realización. Este protocolo definió la selección aleatoria de los participantes, la firma del consentimiento informado, la fecha, la hora, la duración, los recursos y el lugar de la realización de los encuentros. Además, se estructuró un cuestionario con las preguntas para la discusión y la puesta en común, asociadas a los diversos aspectos de la realidad escolar como lo son: horizonte institucional, modelo pedagógico, necesidades de los estudiantes y de la sociedad, el currículo enseñado, entre otras.

En el grupo focal de docentes se discutieron y llegaron a conclusiones sobre nueve interrogantes; por ejemplo ¿Cómo enseñan? ¿Para qué enseñan?. En el grupo focal con los

padres de familia se discutieron 10 aspectos entre las cuales estaban; por ejemplo, ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña o evalúa a su hijo?. En el grupo focal con los estudiantes se discutieron 12 aspectos; por ejemplo, ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan? (Véase Anexo N). Una vez realizadas, las intervenciones y puestas en común de los grupos focales se sistematizaron para su posterior estudio y análisis. (Véase Anexos Q, R, S, T).

Los participantes en los grupos focales fueron escogidos de manera aleatoria de tal modo que hubiese participación de todas las sedes y grados de la escuela. En los grupos focales de docentes participaron 11 profesores de las diferentes áreas y los niveles de educación; en el grupo focal de padres de familia, 8 personas, acudientes de estudiantes de distintos grados y jornadas; en el grupo focal de estudiantes, 17 alumnos, pertenecientes a los grados 4°, 5°, 7° y 11° de las jornadas matinal y vespertina, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 16 años. En la siguiente tabla se detallan la conformación, número de participantes y de preguntas de los grupos focales.

**Tabla 8 Conformación, número de participantes e interrogantes en los grupos focales.**

Grupos focales	Grupo focal de docentes	Grupo focal de padres de familia	Grupo focal de estudiantes
No de participantes	11	8	17
No de preguntas propuestas	9	10	12

**Fuente:** creación propia.



### 7.3.3 Entrevistas.

El proceso de interacción directa, entre el investigador y las personas que se constituyen en fuentes de información, es determinante para el logro de los objetivos que se definan en la investigación. En este orden de ideas, la entrevista se constituye en la técnica de recolección de datos apropiada para aproximarse a la obtención de información inmediata para el entrevistador, a través de los aportes verbales del entrevistado.

Según Flores Guerrero (2009):

La entrevista puede ser definida como un proceso comunicacional entre un *alterego* y un *ego*, de los cuales uno de ellos cumple el rol de entrevistador y otro el rol de entrevistado, y cuyo objetivo es lograr alguna información importante para la investigación que se está desarrollando. (p.151)

En el marco de esta investigación, se introdujo la técnica de la entrevista en razón de la riqueza de informaciones que aporta para el desarrollo de este proyecto de evaluación curricular. La técnica de entrevistas se aplicó a los estudiantes y directivos docentes, la rectora y los dos coordinadores académicos, quienes representan estamentos significativos de la cotidianidad escolar. Los directivos docentes son quienes asumen el liderazgo de los procesos educativos en la Institución y los estudiantes son los directos beneficiarios de las acciones que se generan desde la el cuerpo directivo de la escuela. En la entrevista a estudiantes participaron cuatro alumnos, quienes fueron seleccionados en la sede principal de manera aleatoria y atendiendo a su disponibilidad e interés para intervenir; todos ellos pertenecían a 11º, cuyas edades oscilaban entre los 15 y los 17 años.

Para las entrevistas se estructuraron documentos específicos para cada uno de los grupos; uno para estudiantes y otro para directivos docentes. La entrevista a los directivos docentes incluyó 19 interrogantes y la de los estudiantes, 12. Las preguntas de las entrevistas fueron abiertas y con la opción sí o no, con la oportunidad a los entrevistados para ampliar o justificar sus respuestas monosílabas.

Dentro de la evaluación curricular de la Institución, la aplicación de entrevistas a directivos docentes y estudiantes tuvo como propósito identificar su percepción sobre el despliegue del currículo, a través de los principales procesos escolares de la escuela. como: horizonte institucional, currículo, modelo pedagógico, metodologías educativas, proyectos pedagógicos y expectativas institucionales, las cuales se seleccionaron a partir del análisis del equipo de investigación para focalizar coincidencias y contrastes, entre las voces de los entrevistados, que permitieran dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación.

Algunos ejemplos de las preguntas de las entrevistas fueron: ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? ¿Has participado en la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la Institución Educativa? (Entrevista a estudiantes). ¿Cuáles mecanismos se han establecido para la discusión colectiva y la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la Institución Educativa? ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa son suficientes para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa? (Entrevista a directivos docentes) (Véase Anexo T).

Las respuestas de los entrevistados fueron registradas en archivos de audio y luego sistematizadas, previa aprobación de los participantes mediante el consentimiento informado.

(Véase Anexo T). Posteriormente se estudiaron y compararon con las de las otras técnicas de recogida de datos para la correspondiente triangulación y focalización de los hallazgos que posibilitaron la priorización de las áreas de mejora de la Institución.

#### **7.3.4 Observación de clases.**

Observar lo que acontece en la clase para beneficio de todas las personas inmersas en el proceso de enseñanza aprendizaje, se constituyen en la principal finalidad de esta técnica de recolección de información (Lasagabaster, 2001). Mediante esta técnica no se pretende emitir juicios sobre los desempeños de los docentes, sino comprender lo que ocurre en el aula de clases para mejorarla y satisfacer las necesidades y expectativas de todos los involucrados: docentes y alumnos.

La observación de clases es un método empírico para obtener información acerca de la intención didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la actividad y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Gibert 2012). En este orden, la observación de clases se constituye en una técnica ventajosa en estudios exploratorios y descriptivos para favorecer las interpretaciones teóricas, así mismo le aporta al investigador una riqueza de información detallada sobre los procesos escolares (Campoy & Gómez, 2009).

En la perspectiva de comprender los procesos educativos al interior de las aulas para obtener información de la manera como se desarrolla el enfoque pedagógico institucional, se llevó a cabo la observación de clases de lengua castellana a cinco docentes de tercer grado e igual número de cursos, atendiendo a las dificultades arriba expresadas por los bajos desempeños de los estudiantes en lenguaje dentro de las Pruebas Saber de tercero y quinto grado respectivamente y la importancia de esta asignatura para la apropiación de los demás saberes.

Adicionalmente, hubo mayor disponibilidad de los docentes de lengua castellana para participar en esta convocatoria en el marco de la investigación del currículo de la Institución.

Para la observación de las clases se siguió el protocolo correspondiente: comunicación a coordinadores y los docentes, solicitando su autorización para tomar parte en este proyecto, la firma del consentimiento firmado y los acuerdos sobre la fecha y hora para las respectivas observaciones.

Durante las observaciones de las clases se utilizó una rúbrica de observación (Véase Anexo Y) compuesta por los tres momentos fundamentales del acto educativo: la planeación, el desarrollo de la clase, y la evaluación, con sus correspondientes criterios, los cuales derivaron en los respectivos indicadores.

Cada uno de los indicadores de la rúbrica se tabuló con puntuaciones de 1 a 5 según los niveles superior, 5; alto 4; básico, 3; bajo, 2; no aplica, 1. A manera de ejemplo tenemos lo siguiente, la fase de planeación incluyó el criterio “desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula” y, a su vez de ese criterio se derivaron seis indicadores entre los cuales aparecieron: ambiente escolar, saberes previos, metodología, manejo del tiempo, material de apoyo y evaluación. Para cada uno de estos indicadores se debía fijar una puntuación de 1 a 5 con lo cual se tabulaba el nivel correspondiente. (Véase Anexo Y).

Todas las observaciones de clases fueron filmadas para su posterior estudio, análisis y comparación con los datos obtenidos en las otras técnicas de recolección de datos y realizar el correspondiente proceso de triangulación, focalización de hallazgos y priorización de las áreas de mejora hacia la construcción del plan de mejoramiento institucional.

#### **7.4 Proceso de triangulación**

La triangulación es el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones y recursos, que tiene como finalidad generar el intercambio de perspectivas o la contrastación de datos e informaciones (Pérez, 2000). Lo importante de una triangulación es obtener conclusiones a partir de las distintas formas en que las personas reportan de lo que perciben, piensan, sienten y viven un proceso determinado.

En el desarrollo de esta investigación curricular en la Institución, las informaciones obtenidas de las participaciones en las técnicas de: observación documental, grupos focales con los distintos estamentos de la comunidad educativa, las entrevistas a directivos y estudiantes y las observaciones de clases a los docentes de tercer grado, se contrastaron para la correspondiente triangulación. Este proceso permitió analizar las distintas perspectivas de quienes participaron para inferir los puntos en común y las diferencias con respecto a los ítems de preguntas propuestas en cada técnica para definir los correspondientes hallazgos y priorizar las áreas de mejora hacia el diseño y presentación de un plan de mejoramiento institucional.

Para el proceso de triangulación se elaboró una matriz (Véase Anexo U) compuesta por cuatro columnas: en la primera se relacionaron los cinco indicadores macros, empleados en las rejillas de observación, con sus respectivos micro indicadores, recordemos: 1. Caracterización del horizonte institucional. 2. Análisis del currículo a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. 3. Análisis del currículo diseñado. 4. Análisis del modelo pedagógico y 5. Análisis del currículo enseñado; en la segunda columna, los registros de lo que estaba, correspondiente a la información obtenida de la observación documental; en la tercera columna, lo que se corrobora, correspondiente a la información producto de los grupos focales, las

entrevistas y las observaciones de clases y en la cuarta columna, lo que se halló nuevo, correspondiente a las inferencias o conclusiones que surgieron del análisis y lectura de la triangulación, por parte del equipo investigador, y representaron los hallazgos de todo este proceso. En la siguiente tabla se ilustra un ejemplo del esquema de la matriz descrita.

**Tabla 9 Esquema de la matriz para la triangulación.**

<b>Indicadores de la rejilla</b>	<b>Lo que estaba</b>	<b>Lo que se corrobora</b>	<b>Lo que se halló nuevo</b>
1. Caracterización del currículo institucional.	Datos obtenidos de la observación documental	Datos obtenidos de los grupos focales, entrevistas y observación de clases.	Inferencias obtenidas del estudio y análisis de los contrastes de las técnicas de recolección de datos.
2. Análisis del currículo a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.			
3. Análisis del currículo diseñado.			
4. Análisis del modelo pedagógico.			
5. Análisis del currículo enseñado.			

**Fuente:** Inspirado en las rejillas de análisis documental. Uninorte.edu.co

Este proceso de triangulación se sistematizó en un documento, Informe de Triangulación, (Véase Anexo V) en el que se presentó: el análisis de cada indicador, es decir lo que estaba; las anotaciones de los grupos focales, de las entrevistas y las observaciones de clases, es decir lo que se corroboró y, finalmente, los hallazgos que corresponden a lo que se halló nuevo.

Toda la acción de triangulación permitió focalizar los siguientes nueve hallazgos que a su vez se constituyeron en las áreas de mejora priorizadas para el trazado del correspondiente plan de mejoramiento institucional : 1. Se requiere el diseño de una propuesta para el conocimiento y apropiación del enfoque pedagógico de Pedagogía Conceptual, por parte de toda la comunidad, 2. Se requiere la mayor apropiación del horizonte institucional por parte de la comunidad educativa, 3. Se requiere el uso de los resultados en pruebas externas para el diseño de estrategias para aumentar los desempeños de los estudiantes en estas pruebas, 4. Se requiere la creación de la oficina del egresado, 5. Se requiere evaluar el impacto de las alianzas estratégicas

y convenios de la Institución con otras entidades, 6. Se requiere el diseño de un plan de mantenimiento preventivo de las plantas físicas de la Institución, 7. Se requiere la ejecución sistematizada del plan de prevención de riesgos físicos y psicosociales de la escuela. 8. Se requiere la definición de acciones para reducir la alta deserción escolar, 9. Se requiere involucrar más a los padres de familia en las actividades y proyectos de la escuela.

Estas nueve áreas de mejora se presentaron a los directivos y docentes de la institución en una reunión extraordinaria, realizada el 28 de marzo de 2016 en la sede principal de la escuela, para la respectiva validación y selección de la acción de mejora sobre la cual diseñar, trazar y presentar un plan de mejoramiento al equipo de directivo de la Institución, como producto de esta investigación y para favorecer la prestación de una mejor calidad de la educación en la Institución. Sin la participación y la interacción de las voces de los directivos y de docentes para la toma de decisiones en este tema curricular, muy poco o nada se puede lograr. En este orden, compartimos con Hayes (2014) la idea que: “Precisamente en el área de desarrollo de nuevas versiones de la escuela, necesitamos educadores que asuman riesgos para crear ideas audaces con el fin de transformar por completo la idea de escuela” (pp. 67-68).

En la reunión convocada, los directivos y docentes se organizaron en nueve mesas de trabajo, de acuerdo con cada una de las áreas de mejora priorizadas, para validarlas, aportar sugerencias y contribuir en su transformación. Ellos trabajaron a partir de un formato guía que incluyó: el nombre del área de mejora, el objetivo, la meta, las actividades, la temporalización y los responsables. Cada grupo registró las metas proyectadas, las acciones para alcanzarlas, los tiempos previstos y los responsables para cada área de mejora.

Adicionalmente, en la sesión plenaria de la reunión, los asistentes manifestaron su interés en priorizar dentro del plan de mejoramiento institucional la apropiación y conocimiento, por parte de la comunidad educativa, el enfoque pedagógico de Pedagogía Conceptual. De igual modo, dieron sugerencias pedagógicas y metodológicas para los planes de acción de las otras áreas de mejora focalizadas, a través de carteles, presentaciones de power point y en el blog dispuesto para recepat sus comentarios, informaciones y propuestas complementarias ( Ver <http://inefrad.blogspot.com.co/>).

Los directivos y docentes asistentes a este encuentro pedagógico mantuvieron total disposición para la participación, colaboración y compromiso con el desarrollo de este trabajo de investigación curricular, lo cual es un factor determinante en este tipo de procesos.

#### **7.5 Pilotaje de aplicación de la secuencia didáctica del modelo pedagógico institucional**

Una vez se hizo el estudio y análisis de los datos que derivó en la focalización de los hallazgos y de las áreas de mejora, en particular, la validada y priorizada por los directivos y la comunidad docente: la necesidad de un mayor conocimiento y apropiación del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, se hizo evidente la necesidad de realizar un piloto de la secuencia didáctica, que permitiera confirmar los hallazgos preliminares del proceso de evaluación curricular. El piloto consistió en la planeación, observación y reflexión sobre tres clases que siguieran la secuencia didáctica propia del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual.

El pilotaje se realizó de manera concertada con tres docentes de las áreas de lengua castellana, lectores competentes y ciencias naturales respectivamente. Todos los docentes son licenciados en educación. Los docentes aceptaron su participación en este pilotaje al igual que el



registro, mediante grabaciones de audio y video tanto de la planeación como del desarrollo de las mismas.

Para la planeación de las clases se empleó el formato oficial de planeador de clases de la Institución, estructurado para registrar el propósito de la clase; los indicadores cognitivo, expresivo y afectivo; las enseñanzas; la secuencia didáctica, conformada por las fases de motivación, enunciación, modelación, simulación, ejercitación y síntesis; la didáctica; los recursos y la evaluación. (Véase Anexo X).

Cabe resaltar que para la observación directa y el análisis de las clases se utilizó una rúbrica elaborada por el equipo de investigación, tomando como referente la información de la página de la Fundación internacional de pedagogía conceptual (2006), la cual está organizada de acuerdo a cuatro grandes momentos del trabajo de aula, los cuales se integran de manera coherente con las fases de la secuencia didáctica. (Véase Anexo Y).

En este formato, el momento del inicio incluye las fases de motivación y encuadre; el momento de comprensión de la destreza, la enunciación; el momento de desarrollo de la destreza, la simulación y la ejercitación; el momento del cierre, la demostración y la síntesis. Para cada una de las fases de la secuencia didáctica se describen: el propósito, la necesidad pedagógica, las enseñanzas y las metas. Los criterios de valoración de cada fase corresponden a los siguientes: Se vincula al estudiante al efectivamente aprendizaje activo/ Se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo y No se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo. En el capítulo correspondiente a Pilotaje, se aborda con más detalle todo este proceso.

Luego de todo el proceso metodológico descrito, el equipo de investigación documentó y soportó teóricamente, el diseño y trazado de la propuesta del plan de mejoramiento, que será presentada al equipo directivo de la Institución educativa para su aprobación e implementación. Este plan de mejoramiento está orientado a la apropiación del modelo de pedagogía conceptual, para satisfacer las expectativas de educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes que se forman integralmente al interior de las aulas de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander en el municipio de Galapa.

## **8. Resultados**

La obtención de resultados en un proceso de investigación educativa, a partir de la observación directa de los documentos institucionales, así como de la dinámica escolar y los registros de las voces de los miembros de la comunidad educativa que la conforman, son determinantes para la generación de conocimiento de esa realidad escolar y contribuir a mejorar las prácticas al interior de la misma. Según Gimeno y Pérez (2000) “Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión de la práctica en la realidad *natural*, compleja y singular del aula puede utilizarse como conocimiento aprovechable, útil para entender la práctica y transformarla” (p.129).

Consecuentes con esa perspectiva en el contexto de la investigación educativa, se ha estructurado esta sección que recoge los resultados, obtenidos del proceso de triangulación de los contrastes entre las diferentes percepciones de los participantes en: los grupos focales, realizados con docentes, padres de familia, estudiantes; las entrevistas, aplicadas a directivos y estudiantes y los registros de observación de clases de lengua castellana en el grado tercero (los archivos de audio y video se emplearon para el análisis posterior), con los resultados de los cinco informes

de análisis documental del currículo, correspondientes a: caracterización del horizonte institucional, análisis del currículo a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, análisis del currículo diseñado, modelo pedagógico y currículo enseñado de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de municipio de Galapa.

Los resultados se presentan agrupados de acuerdo con cada una de las etapas del modelo analítico de evaluación CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) (Stufflebeam & Shinkfield, 1989), atendiendo a que éste es el modelo que guía esta propuesta de investigación curricular y posee un carácter flexible para la evaluación en cada una de sus fases, posibilita utilizar estos resultados para la toma de decisiones en cualquier momento y optimizar los procesos educativos de la Institución. Adicionalmente, considerando los resultados en su globalidad, puedan ubicarse en las distintas fases de este modelo de evaluación curricular y transitar por ellas, teniendo en cuenta la priorización que se establezca para los mismos en el plan de mejoramiento institucional.

En consecuencia, los resultados se agruparon de acuerdo a un conjunto de dimensiones, contempladas en: los informes de análisis documental, las guías de preguntas y las respuestas de los participantes en los grupos focales, las guías de preguntas y las respuestas en las entrevistas y las observaciones de clases, con cada una de las fases del Modelo CIPP: contexto, entrada, proceso y producto. Las dimensiones definidas son: horizonte institucional, análisis del currículo, recursos de aprendizaje, estructura del PEI, concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, calidad, competencia; la evaluación, sistema institucional de evaluación de los estudiantes, modelo pedagógico, resultados en pruebas externas y currículo enseñado. En la siguiente tabla se ilustran estas relaciones:

**Tabla 10 Articulación de las fases del Modelo CIPP con las dimensiones de resultados.**

<b>Fases del Modelo CIPP</b>	<b>Variables de resultados</b>
Contexto	Horizonte institucional: misión, visión, metas, valores, filosofía.
Entrada	Análisis del currículo, recursos de aprendizaje.
Proceso	Estructura del PEI, concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, calidad y competencia.
Producto	Concepción de evaluación, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, modelo pedagógico, resultados en pruebas externas y currículo enseñado

**Fuente:** Creación propia.

Estos resultados tienen como fin establecer juicios de valor para focalizar y priorizar las áreas de mejora, dirigidas a formular un plan de mejoramiento institucional, que posibilite la estructuración de un modelo pedagógico construido, consensuado y compartido por toda la comunidad educativa de esta escuela, que ayude a fortalecer su propuesta formativa en el contexto de la calidad en las enseñanzas de sus docentes y el aprendizaje de sus estudiantes.

### **8.1 Resultados desde la fase contexto**

El horizonte institucional es coherente con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad porque expresa el carácter técnico de la Institución, el desarrollo de competencias básicas, laborales específicas, la formación en valores, la inclusión de población vulnerable y el uso de las TIC'S. Igualmente, destaca su carácter diferenciador por la articulación con instituciones de educación superior como el ITSA y el SENA, las cuales contribuyen en la formación del talento humano para satisfacer las necesidades del sector productivo de la región, específicamente para la Zona Industrial del Atlántico, Zofía, ubicada en el municipio.

La misión institucional no es conocida a profundidad por la mayoría de los miembros de la comunidad estudiantil y de padres de familia. Los procesos de socialización del horizonte institucional, adelantados por la escuela, parecen no haber sido suficientes para asegurar su apropiación por parte de la comunidad educativa. En el grupo focal de estudiantes, se preguntó sobre la misión y la visión de la Institución y dos, de los tres equipos participantes, expresaron

no conocer el contenido de la misión institucional. Los padres de familia respondieron que sí conocían la misión de la Institución; sin embargo, sus respuestas fueron monosílabas y no especificaron contenidos particulares, lo que sugiere que no poseen un conocimiento preciso sobre la misma. (Véase Anexos R y S).

Es escasa la participación de la comunidad estudiantil y de padres de familia en las acciones de actualización del horizonte institucional. A los estudiantes se les preguntó sobre la misión y la visión institucional y su participación en la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la institución y manifestaron conocer la misión institucional, pero expresaron, en su mayoría, que no han participado en el proceso de actualización del horizonte institucional. A los directivos se les preguntó sobre la misión y la visión de la Institución educativa y manifestaron conocerla, añadiendo que su actualización se realiza mediante mesas y equipos de trabajo. (Véase Anexo T).

La visión institucional no contempla los mecanismos por medio de los cuales se da a conocer, sin embargo, cada año, en las reuniones de apertura del año lectivo, se socializa su contenido a la comunidad estudiantil y de padres de familia. Se resalta la necesidad de hacer una mayor revisión de la relación entre la visión institucional y las necesidades educativas y de proyección a la comunidad; igualmente, la de profundizar y especificar los sistemas que se utilizan para difundirla.

La escuela tiene definidos como valores institucionales: la responsabilidad, la tolerancia, el respeto y la fe, los cuales están contenidos en documentos como: el PEI y el Manual de Convivencia, y publicados en láminas de acrílico de gran formato en los pasillos principales de la

Institución. Además, se socializan anualmente a los estudiantes y padres de familia en las reuniones de apertura de cada año lectivo.

Si bien los valores institucionales se han dado a conocer y se socializan en las reuniones de inducción a estudiantes y padres de familia, se hace necesario que se hagan vivos en la cotidianidad del contexto escolar, debido al alto porcentaje de casos de irresponsabilidad escolar, intolerancia, bajo desempeño académico, riñas, registrados en las plantillas de seguimiento a estudiantes en las oficinas de coordinación. Al preguntar a los padres de familia, ¿qué le disgusta de la Institución? Respondieron que son los conflictos que suelen presentarse entre los estudiantes, especialmente a la salida del colegio, debido a riñas por la falta de tolerancia entre los niños y jóvenes. (Véase Anexo S).

La Institución cuenta con un conjunto de metas, contenidas en documentos como el PEI y el plan de mejoramiento, trazadas desde el año 2013. Estas metas se formularon a partir de la autoevaluación institucional y la realizada en el marco de los procesos de certificación de calidad de la escuela y están articuladas con los otros componentes del horizonte institucional como: la misión, la visión y la filosofía. Las metas involucran expectativas generales de la Institución y responden a necesidades de la sociedad y de la comunidad educativa en general.

En las áreas como: comprensión lectora, matemáticas, ciencias, entre otras no se especifican los niveles de desarrollo que deben alcanzar los estudiantes, así como los tiempos, cantidad, espacios y recursos necesarios para su logro. Igualmente, en los proyectos pedagógicos transversales, algunos no cuentan con metas educacionales trazadas en términos de tiempo, cantidad, espacio y los correspondientes recursos.

Al preguntársele a los directivos si perciben coherencia entre la misión, la visión, la filosofía de la IE, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad, así como evidencias de esta coherencia, los coordinadores anotaron que sí hay coherencia entre estos aspectos y las necesidades reales de los estudiantes, salvo algunas excepciones de estudiantes y padres de familia quienes no se acogen a la filosofía institucional. Igualmente, anotan que la participación de la Institución en sistemas de gestión de la calidad ha permitido fortalecer todo el andamiaje institucional. Por su lado, la rectora expresó que todo el trazado de misión, visión, filosofía se hizo de manera articulada, pero es difícil el control de estos aspectos en la Institución por el gran tamaño de la planta de docentes, la cual supera los 150 profesores; no obstante, considera es responsabilidad de la oficina de coordinación académica tener el control de esa coherencia. (Véase Anexo T).

## **8.2 Resultados desde la fase entrada**

El currículo de la Institución responde a los requerimientos legales contemplados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009 y Ley 1620 de 2013. Esto se evidencia en la construcción de un plan de estudios que incluye áreas obligatorias y optativas para su propuesta de formación técnica, así como la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes y la reestructuración del Manual de Convivencia Institucional, los resultados de las encuestas de satisfacción aplicadas a padres de familia y estudiantes y los informes de exploración vocacional presentados por el departamento de orientación escolar, con los cuales se asesora a los estudiantes de 9° en la construcción de sus proyectos de vida.

Con respecto a la concepción de currículo, la Institución se acoge a la propuesta en el artículo 76 de la ley 115 de 1994: “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio,

programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 1994, p.17). Sin embargo, no se encontró en el PEI la concepción institucional de enseñanza aprendizaje por lo cual no es posible establecer la articulación con la concepción de currículo señalada.

El currículo de la Institución tiene en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes porque considera aspectos coyunturales del entorno como el establecimiento en el municipio de la Zona Franca Industrial del Atlántico, por lo cual se enfatiza en la formación técnica, sin dejar de lado la importancia de la formación integral de los estudiantes como seres amorosos, talentosos, responsables y con sentido social, aspectos determinantes en su modelo pedagógico, Pedagogía Conceptual. En el grupo focal de estudiantes, frente a los interrogantes ¿Qué aprendes en el colegio? ¿Consideras que los conocimientos que recibes actualmente en la institución te pueden servir para un futuro, es decir para la vida? Ellos respondieron: -“Convivencia, educación, progreso. Sí para salir adelante” -“Aprendemos diversas áreas y valores que son de utilidad para nuestro vivir diario” -”Cada día aprendemos cosas nuevas e importantes para nuestra vida futura”. En las entrevistas a los estudiantes se les preguntó si las asignaturas propuestas por la institución responden a sus necesidades, a prepararles para la vida a lo cual respondieron afirmativamente, resaltando la pertinencia de los contenidos de asignaturas para sus proyecciones de estudios de educación superior. (Véase Anexo R). Estas respuestas evidencian la percepción de los estudiantes sobre la importancia de los conocimientos y de los valores y actitudes como elementos fundamentales de sus aprendizajes.



Los padres de familia manifiestan su satisfacción con la propuesta formativa que la escuela les brinda a sus hijos. En el grupo focal de padres se les preguntó si lo que sus hijos aprenden en la institución puede servirle para el futuro, a lo que respondieron: -“Si reciben porque les brinda oportunidades para recuperar las materias” -“Consideramos que el profesor los ayuda” -“Para ser una mejor persona” -“Para una mejor calidad de vida”. Frente a la pregunta ¿Qué desea usted que su hijo aprenda? Ellos respondieron: -“Los valores, que tenga mejor comportamiento” -“Los valores para que así tenga una mejor calidad de vida y los buenos proyectos” -“Me gustaría que aprenda sobre maquinaria pesada y que sea un niño bien educado”. -“Muchas cosas, como a comportarse, y quiero que aprenda más”. (Véase Anexo S).

En el grupo focal de docentes, frente a la pregunta sobre las necesidades de los estudiantes (Apoyo: Sociales, económicas, académicas, psicológicas), expresaron que hace falta mayor apoyo del departamento de orientación escolar y de la oficina de coordinación de convivencia. Ellos consideran que el talento humano para atender casos específicos es insuficiente, debido a que la Institución es muy grande y, por lo tanto, se presentan muchas situaciones de niños con carencias afectivas, con antivalores e imitación de roles sociales negativos, Por lo anterior, expresan que se necesita más responsabilidad económica y de acompañamiento de los padres de familia hacia sus hijos, más material de apoyo y uso de las TIC's de tal modo que se potencien los aprendizajes de los alumnos. Igualmente, que la Institución debe mejorar sus espacios escolares con aulas mejor ventiladas e iluminadas, sillas adecuadas, etc. (Véase Anexo Q).

En las entrevistas a directivos docentes, frente a la pregunta sobre cómo responde el currículo a las necesidades de la sociedad y a las necesidades de los estudiantes, respondieron

que se prioriza la formación integral y se tienen en cuenta aspectos como: las necesidades de la región, especialmente el establecimiento del corredor industrial en Galapa, las propuestas de las mesas de trabajo del SENA y su esquema de empleabilidad, el desarrollo de las competencias laborales específicas, las competencias básicas, la inclusión, la globalización y los avances tecnológicos. Para los directivos docentes, las necesidades educativas de los estudiantes se satisfacen, prioritariamente, con la propuesta curricular de formación técnica en articulación con el ITSA y el SENA para responder a los requerimientos del sector productivo que se encuentra recién ubicado en el municipio de Galapa. (Véase Anexo T).

Si bien se percibe la satisfacción, por parte de la comunidad educativa, con las asignaturas y enseñanzas que propone la Institución, no existe un estudio completo, adelantado por la escuela, para reconocer las necesidades académicas, sociales, económicas, convivenciales y psicológicas para fundamentar su currículo.

El currículo de la Institución considera ampliamente la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos, pertenecientes a población vulnerable, caracterizados por extra edad, u otra condición que afecta su vinculación social. De esta manera, la Institución contribuye a reducir la inequidad y brindar posibilidades de formación en igualdad de condiciones para cada miembro de la comunidad educativa. La inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales tiene en el colegio un carácter prioritario, lo cual se refleja en su misión, por lo tanto en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes se definen los indicadores específicos para la evaluación de esta población estudiantil. La Institución también cuenta con una profesora de apoyo para brindar asistencia profesional y pedagógica a los estudiantes con

necesidades educativas especiales. Sin embargo, en los planes de área los contenidos y tiempos son similares para toda la comunidad estudiantil, sin importar su condición de vulnerabilidad.

El currículo de la Institución incluye los convenios macros, existentes entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad Social, para adelantar los procesos de articulación de la media técnica con la educación superior, por lo cual, la estructura curricular contempla: talento humano, áreas técnicas específicas, horarios, espacios y recursos para su implementación y desarrollo. Estos convenios de articulación se adelantan con las Instituciones ITSA y SENA, no obstante la comunidad de padres de familia y estudiantes tiene poco conocimiento de la estructura de formación técnica de la escuela. A los estudiantes se les preguntó ¿Esta institución tiene alguna modalidad? ¿Qué piensas de ella? ¿Crees que te sirva de algo para tu vida futura? Ellos respondieron que conocían las modalidades de la Institución y la importancia de estas en su vida futura, pero no especificaron cuáles son las que ofrece el colegio. Sobre el interrogante ¿Sabe usted cual es el énfasis educativo del colegio? Ellos respondieron: -“Sí” -“No” -“Sí, que se destaca en las pruebas del ICFES, la enseñanza en el SENA e ITSA” -“Si, enseña y evalúa muy bien” -“Si, los proyectos de la institución” -“No sé cuáles”. (Véase Anexos R y S).

El currículo de la Institución no tiene suficientes datos sobre los desempeños de los egresados. La información existente es escasa y no permite establecer conclusiones de tendencias en el tiempo ni de la pertinencia del desarrollo de los programas de formación técnica que ofrece la escuela, No hay estudios que den cuenta del impacto de la propuesta curricular de la Institución y su incidencia en las necesidades educativas de los estudiantes. La institución aplica, anualmente, encuestas de satisfacción a padres de familia y estudiantes, pero se hacen con el fin de identificar la percepción sobre aspectos generales del servicio educativo como: horarios,

calidad de la educación, comunicaciones, infraestructura, atención de los funcionarios, entre otros. Los estudios para conocer los requerimientos del sector productivo de la región han sido adelantados por entidades como el SENA, mediante la mesa de empleabilidad, y son los únicos que aplican para la estructuración de su propuesta de formación de articulación con la media técnica en la Institución.

La institución requiere de procedimientos que orienten la revisión e intervención anual del currículo y su correspondiente socialización para que sea, además de participativo, informado a toda la comunidad educativa. La fundamentación del currículo de la Institución tiene escasa participación de los padres de familia y los estudiantes para conocer sus reales necesidades educativas. Se observa entre los docentes escasa apropiación y conocimiento pleno de los fundamentos curriculares de la escuela. A los docentes se les preguntó: ¿Qué opinan del currículo de la institución? ¿Creen que les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto? Ellos manifestaron que el currículo está bien estructurado, pero necesita retroalimentación y revisión y por otra parte anotan que éste tiene falencias por el amplio desconocimiento que tiene de él la comunidad educativa, lo cual genera dificultades en los procesos escolares. Los docentes también manifiestan conocer la propuesta curricular de la Institución, pero consideran que le hace falta dinamizarla y socializarla de manera más efectiva entre toda la comunidad de profesores. Se observa entre ellos escasa apropiación y conocimiento pleno de los fundamentos curriculares de esta escuela. (Véase Anexo Q).

La institución cuenta con un inventario amplio de materiales y recursos pedagógicos, representados en espacios de aulas especializadas, laboratorios y objetos, pero no se percibe la satisfacción entre sus miembros por el estado de las aulas y las condiciones de ventilación e

iluminación, lo cual dificulta el trabajo pedagógico de los maestros y el aprendizaje de los alumnos para la implementación exitosa de su propuesta curricular. En las entrevistas a los estudiantes se preguntó ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con los que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar sus aprendizajes de manera exitosa? Ellos respondieron que si bien existen algunos recursos necesarios para adelantar los procesos educativos, manifestaron su inconformidad por el estado de los ambientes de clases y las necesidades de aspectos como mejor ventilación, iluminación y mobiliario al interior de las aulas. “Yo pienso que en algunos aspectos no, porque si analizamos la planta física hay cosas que el colegio necesita mejorar como son: la ambientación de los salones y lo de las sillas. Puede que el profesor tenga una buena metodología, pero si no estamos cómodos en un salón de clases se nos va a hacer muy incómodo dar clases”. (Véase Anexo R).

A los directivos docentes se les preguntó si los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa, a lo que respondieron que los recursos didácticos, físicos y financieros son los requeridos por la Institución para sus procesos escolares, no obstante resaltaron la dificultad con el manejo de los recursos humanos porque ese aspecto depende fundamentalmente de la Secretaría de Educación. (Véase Anexo T).

En las actas de las reuniones de área, actas de reuniones de docentes y actas de reuniones de desarrollo institucional, se enfatiza en la formación integral de los estudiantes en la estructuración de los contenidos o enseñanzas curriculares, pero estos contenidos de los planes de área obligatorias, las optativas y las de formación técnica, priorizan los componentes

cognitivos y no especifican las acciones para formar integralmente a los estudiantes de acuerdo a lo contemplado en el perfil establecido.

Desde la oficina de coordinación Académica, se propone todos los años el formato guía que deben seguir los docentes para la estructuración o retroalimentación de los planes de área (Véase Anexo L) a; igualmente, el formato de planeador de clases (Véase Anexo X), que es utilizado por los maestros para la sistematización de las clases de acuerdo con el modelo de Pedagogía Conceptual, pero se encontró que los planes de área presentan diferencias significativas en cuanto a la configuración y las enseñanzas, especialmente, entre las sedes y con respecto al planeador de clases no lo tramitan todos los docentes. También, se encontró que no se han realizado las revisiones y recomendaciones a las reestructuraciones a los planes de área, por parte de los coordinadores académicos. Estas circunstancias dan cuenta de la falta de unidad en el desarrollo de los procesos escolares al interior de la Institución

### **8.3 Resultados desde la fase proceso**

Existe en la Institución un PEI estructurado, que recoge la propuesta curricular de la Institución; igualmente, hay un plan de estudios que integra las áreas, asignaturas obligatorias, optativas y las de formación técnica, por niveles y grados, las cuales se despliegan con sus particularidades en los correspondientes planes de área. Los procesos para la revisión del currículo son básicamente reuniones y mesas de trabajo organizadas por la coordinación académica y se evidencian por la existencia de circulares de convocatoria para los encuentros y las respectivas actas de reuniones. No obstante, el PEI de la Institución no contiene los principios o teorías epistemológicas, psicológicas y pedagógicas específicas que respalden su propuesta pedagógica.

La Institución no cuenta en su PEI con las concepciones y fundamentos teóricos sobre: enseñanza-aprendizaje, calidad y competencia. Hasta el momento, atendiendo a su realidad institucional se acoge a las conceptualizaciones planteadas por el MEN sobre estos aspectos plasmados en los estándares básicos de competencia. En el documento emitido por el MEN (2006b) define calidad así:

Una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo (p. 9).

En el grupo focal se les solicitó a los docentes sus apreciaciones con respecto a las preguntas: ¿Qué es para ustedes la calidad? ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza? - “Es el producto bien elaborado, a través de la aplicación de un proceso moldeado y depurado, o sea con una serie de cosas, vamos limpiando entonces la variedad de resultados que nos ofrece ese limpiar”. También se les preguntó ¿Cómo se hace presente? - “Se hace presente con la exigencia del cumplimiento y de deberes y derechos de estudiantes, docentes, padres de familia y toda la comunidad”. - “La calidad es cuando se obtiene el producto deseado, después de haber pasado por los procesos antes mencionados, cuando aplicamos ya esos lineamientos, esa parte curricular, esas competencias, queremos un producto de calidad, queremos que el niño muestre ese buen desempeño y ese buen proceso que nosotros aplicamos como docentes. La calidad en la enseñanza se hace presente, a través de la preparación de las clases, los potenciales de talento, aplicando procesos didácticos, dándoles estrategias diferentes, y de ahí vemos los diferentes

proyectos de investigación y los resultados de las pruebas. Ahí vemos también reflejado el resultado de las Pruebas ICFES porque va como un proceso para tener ese producto de calidad”. (Véase Anexo Q).

Las definiciones de calidad expresada por los docentes se enmarcan en el logro del producto deseado, luego de un proceso y consideran que se hace presente con el desarrollo de acciones y estrategias pedagógicas. Estas concepciones de calidad si bien no son textualmente similares, a las emitidas por el MEN, si se asocian a el cumplimiento de una situación deseada.

Por otro lado, la institución acoge la definición de competencia como el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006b, p.12).

Con respecto a las conclusiones aportadas por los docentes que participaron en el grupo focal en las preguntas: ¿Cómo definen competencia? ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan? Ellos respondieron: - “La competencia es el saber hacer con el saber, o sea, que... a través de la competencia el niño aprende y aplica su conocimiento y tiene que saber para qué sirve eso, cómo lo va a aplicar dentro del contexto”. -“Competencias... las competencias que se enfatizan son las básicas, ciudadanas y laborales y se desarrollan, a través de las diferentes modalidades, asignaturas y proyectos investigativos de la Institución”. -“La competencia es la habilidad de saber hacer en un contexto o con un conocimiento..., las dimensiones que se aplican en la parte cognitiva, en la expresiva y en la afectiva”. Al interrogante ¿Cómo se desarrollan? -“En el diario vivir, académico, con los proyectos, planes de área, actividades curriculares y extracurriculares y todas aquellas cosas, que nosotras como docentes hacemos.”. (Véase Anexo Q). En ambas respuestas



se observa la misma percepción de competencias, pero difieren en los tipos de competencias que se enfatizan en la Institución.

Se puede establecer entonces que existe apropiación por parte de los docentes de los conceptos de calidad y competencia y su correspondiente aplicabilidad en los procesos escolares, pero no tienen claridad de las competencias en las que enfatiza la Institución porque no están sistematizadas, en el PEI tales concepciones de calidad y competencia a las que se acoge la Institución de manera oficial.

Los docentes tienen concepciones particulares de aprendizaje y no expresan una definición institucional sobre el mismo. Hay variadas respuestas a la pregunta ¿Qué es para ustedes el aprendizaje? -“Es un proceso de apropiación de los conocimientos y se ve reflejado al ponerlos en práctica”. -“Poner en práctica los conocimientos adquiridos. Serie de eventos en las personas que les permite generar cambios significativos a la sociedad”.

En la Institución, los Estándares Básicos de competencias, los lineamientos curriculares y la Ley 115 de 1994, establecen las pautas a los docentes para la selección, organización curricular, desarrollo de competencias y estructuración de los proyectos pedagógicos transversales en la escuela. Adicionalmente, para la organización curricular y desarrollo de competencias laborales específicas, de los programas técnicos que ofrece la Institución, se apoya en las orientaciones y guías, previamente elaboradas y presentadas por el SENA y el ITSA respectivamente.

En lo relacionado con los proyectos pedagógicos transversales, en los documentos de los planes de área y de los proyectos pedagógicos no se especifican claramente la interdisciplinariedad entre ellos. Se enfatiza en un trabajo exclusivamente disciplinar.

Hasta aquí , este análisis permite anotar que la Institución requiere: seleccionar, sistematizar en el PEI y socializar su propia conceptualización de aprendizaje, enseñanza, calidad y competencias, profundizar en la interdisciplinariedad en los distintos planes de área y en los proyectos pedagógicos transversales, seleccionar las enseñanzas y las competencias para cada grado y asignatura mediante la correcta estructuración de las mallas curriculares para que respondan a las expectativas y necesidades de formación de todos los estudiantes.

En las entrevistas a directivos docentes, se propusieron, en primer lugar, los siguientes interrogantes ¿Contribuyen los contenidos curriculares planteados a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, competencias generales y específicas y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa? Uno de los coordinadores manifestó que es una fortaleza institucional, hay coherencia entre los contenidos curriculares con lo que se enseña mediante las acciones pedagógicas de muchos docentes; el otro directivo docente, anotó que hace falta más coherencia, entre lo que se propone en el modelo pedagógico con lo que se hace en el aula. Los docentes privilegian la transmisión de información y hace falta trabajar los componentes afectivo y expresivo. La rectora expresó que la estructura del triángulo humano del modelo de Pedagogía Conceptual incluye los tres componentes: los conocimientos, el afecto y la expresividad. Las respuestas dadas por los directivos docentes permiten concluir que no hay una percepción común sobre el impacto de los contenidos curriculares en la formación integral de los estudiantes, especialmente el desarrollo de competencias generales y específicas. (Véase Anexo T).

El currículo de la Institución presenta debilidades en la transversalidad entre áreas y proyectos pedagógicos porque las mallas curriculares y los proyectos pedagógicos están

desarticulados en cuanto a: la selección de las enseñanzas y las competencias para cada área, nivel y grado. A los directivos docentes se les preguntó ¿Se logra la transversalidad del currículo? Uno de los coordinadores expresó que no hay transversalidad, que hace falta mucho para llegar a esa etapa. El otro coordinador entrevistado emitió una reflexión sobre la importancia de la transversalidad en el currículo, pero no manifestó el estado de este aspecto en la Institución. Por su parte, la rectora indicó que las construcciones de las mallas curriculares deben ayudar en ese proceso de transversalidad. (Véase Anexo T).

En el documento del PEI se encuentra sistematizada la estructura del Modelo de Pedagogía conceptual, propuesto por Miguel De Zubiría (1999) cuyo mayor soporte se encuentra en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y de Pensamiento y Lenguaje de Vygotsky.

#### **8.4 Resultados desde la fase de producto**

La Institución expresa ampliamente en su misión y visión, la formación integral de estudiantes, competentes en los contextos: académico, afectivo, ciudadano, laboral y profesional, orientados al desenvolvimiento exitoso en la vida cotidiana y a la transformación de su realidad local, regional y nacional. Toda esta concepción de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana, es coherente con los propósitos del modelo de Pedagogía Conceptual, el cual busca la formación de personas buenas, bondadosas, cariñosas, amables, alegres, solidarias, profundas, lo que ellos llaman “Analistas Simbólicos”. Se aspira a formar sus personalidades, no solo educar su intelecto. En este sentido, el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza prioritariamente en el ser para que sea capaz de desempeñarse exitosa y equilibradamente en la compleja contemporaneidad.

#### **8.4.1 Apropiación del modelo pedagógico de la institución.**

A pesar de lo explicitado en los documentos institucionales, la apropiación y conocimiento del enfoque pedagógico “Pedagogía Conceptual” es escasa entre los miembros de la comunidad escolar. Los estudiantes desconocen el modelo o enfoque pedagógico institucional, a pesar de existir momentos en la realidad escolar, en los cuales se les socializa. Al preguntárseles a los estudiantes en el grupo focal si conocían el modelo pedagógico de la institución, respondieron que no lo conocían, con excepción de un grupo que afirmó conocerlo, pero no especificó el nombre del modelo. Adicionalmente, resaltan la necesidad de mejores actitudes de sus maestros en el desarrollo de los procesos escolares. De igual manera, los padres de familia no tienen claridad sobre este aspecto y el modo como se dinamiza en la escuela. En los docentes no se evidenció el conocimiento y apropiación sobre la teoría que fundamenta el modelo pedagógico ni de sus correspondientes postulados. Además ratifican la aplicación segmentada del mismo entre sus compañeros al interior de la escuela. ¿Cuál es el Modelo pedagógico que sustenta la enseñanza? Los docentes respondieron, el modelo *pedagógico conceptual*, pero dejaron claro que no todos los docentes lo aplican. (Véase Anexo R).

En las entrevistas a los directivos docentes se les preguntó ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? Los directivos docentes respondieron que conocían el modelo y ratificaron el nombre del mismo, Pedagogía Conceptual. Adicionalmente, se les preguntó: ¿Cómo se evidencia el modelo pedagógico conceptual con el horizonte institucional? Ellos anotaron que el modelo de Pedagogía Conceptual se caracteriza por formar para la vida, tener una visión futurista y estar inmerso en el mismo horizonte institucional. (Véase Anexo T).

El uso de los recursos, las metodologías, las estrategias para el aprendizaje y desarrollo de competencias del enfoque o modelo pedagógico institucional, son muy diversas lo que da cuenta de la falta de unidad y reconocimiento de los componentes fundamentales del Modelo de Pedagogía Conceptual entre la comunidad docente: el triángulo humano, la estructura del hexágono, la secuencia didáctica o los mentefactos conceptuales. En el grupo focal de docentes se les presentó el siguiente interrogante ¿Podrías contarnos cómo enseñan y para qué enseñan? Ellos respondieron: el primer grupo anotó: -“Teniendo en cuenta el medio (contexto) fortalecemos el desarrollo de competencias para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad. Todo esto se basa con el apoyo de los lineamientos curriculares, estándares”. El segundo grupo expresó: -“Se enseña con muchas ganas y dificultades, se acuerdan planes de área, a través de la pedagogía conceptual...para generar inquietudes que los orientan para una buena escogencia...” (Véase Anexo Q).

El desfase en la aplicación, por parte de los docentes, de metodologías coherentes con el modelo pedagógico, es ratificado por los estudiantes. Los alumnos dejaron claro que cada uno de sus docentes enseña de manera diferente, no hicieron ninguna descripción de la metodología propia de la Pedagogía Conceptual ni de la secuencia didáctica que debería caracterizar las clases en la escuela. En el grupo focal de estudiantes, se les presentaron los interrogantes ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan? ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñaran? ¿Cómo te gustaría que te enseñaran tus profesores? Ante lo cual respondieron que sentían agrado por las maneras de enseñar de sus maestros y que les gustaría que les enseñaran aspectos novedosos; por ejemplo: valores, arte, cultura, entre otras. -“Si, aunque algunos de estos hacen que las clases sean iguales”. -“Nos muestran cosas o maneras de enseñar diferentes”. -“Nos

gustarían que nos enseñaran: valores, cultura”. Otra pregunta a los estudiantes fue la siguiente: ¿Conoces el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación y la bibliografía? Los estudiantes respondieron que recibían, de la mayoría de sus profesores, esa información, especialmente al inicio del año escolar, pero ninguno especificó las fases de la secuencia didáctica o hizo referencia a Pedagogía Conceptual. -“Sí, cada asignatura tiene una metodología para aprender los temas, tiene unas reglas, tiene como un desarrollo de la clase”. (Véase Anexo R).

Los estudiantes no identifican ni reconocen los distintos momentos de la clase, según se propone en Pedagogía Conceptual. A los estudiantes en la reunión del grupo focal se les presentaron las fases de la clase, de acuerdo al modelo, compuesto por: motivación, enunciación, modelación, simulación, ejercitación, síntesis y demostración. Luego, se les preguntó: ¿Identificas los diferentes momentos de la clase? Los estudiantes expresaron que no los identificaban ni conocían la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual y que si bien por la manera como trabajaban los profesores se podían ubicar algunas de las fases, no todas las desarrollaban: -“Pues me pareció algo muy extraño porque yo veo clases en el que el momento de enunciación, prácticamente se salta y es cuando los profesores mandan a los alumnos a que investiguen y enseguida se vuelan al espacio de la ejercitación. Entonces los alumnos pueden investigar, pero no estaría de más una explicación del profesor para que los puntos queden claros. Está bien de que podemos investigar y podemos hacer lectura del tema, pero no es lo mismo de que alguien nos explique y ya nosotros tengamos claro que hay que hacer”. -“Yo opino lo mismo porque algunas, hay algunas veces, que hay algunos maestros que también nos mandan a hacer la tarea y a investigar y hacer la tarea, pero en vez de

explicarnos...no se da eso”. -“También estoy de acuerdo porque también se saltan algunas de esas fases...”. (Véase Anexo R).

La inconsistencia entre los procesos pedagógicos del enfoque metodológico institucional y los desarrollos que realizan los docentes al interior de las aulas fueron también reconocidos por los miembros del equipo directivo de la Institución. A los directivos docentes, se les interrogó: ¿Hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología que se propone? Ellos respondieron que es un aspecto por fortalecer en la Institución, especialmente la coherencia entre lo postulado por Pedagogía Conceptual y el accionar pedagógico al interior de la escuela. En este marco el coordinador de la Institución, líder del proceso de gestión académica, afirmó:

En gran parte, pero creo que pueden ser mejores... esto de la formación pedagógica, del hacer pedagógico implica que cada día que se estén ajustando, pero intentamos en todo momento que si hay una coherencia en todo el andamiaje pedagógico, de lo que es el modelo pedagógico, las herramientas, las estrategias, pero pienso que tenemos que fortalecer más lo que tiene que ver en la acción pedagógica, que sea más coherente con el modelo, que todo el mundo se acerquen a las mismas prácticas pedagógicas y que estas puedan dar mejores resultados. (Véase Anexo T).

El uso de los mentefactos conceptuales como metodología de enseñanza y estrategia de aprendizaje en la Pedagogía Conceptual, no se encontró en ninguna de las respuestas de los participantes, tanto en los grupos focales como en las entrevistas. Esto indica que no es considerado como un aspecto clave en las metodologías, ni como estrategias de aprendizaje en la Institución.

A la luz del modelo de Pedagogía Conceptual, en la Institución se proponen acciones que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, las cuales parten de las orientaciones de los coordinadores a los docentes, entre las que se señalan: las guías para el desarrollo pedagógico con los estudiantes, la estructuración colectiva de los planes de área, el diligenciamiento de los planeadores de clases y el mantenimiento del seguimiento constante sobre los desempeños de los alumnos. Los profesores, a su vez, favorecen en sus estudiantes: la construcción autónoma de conocimiento, el uso de los mentefactos, el desarrollo de proyectos, la consulta de información en diversas fuentes bibliográficas, la realización de actividades extracurriculares, la organización y participación de los alumnos en foros, seminarios y encuentros académicos, culturales y deportivos, la solución de problemas, la comprensión y producción textual, entre otras.

Si bien en Pedagogía Conceptual se privilegia la estructuración de la mente y la construcción de un individuo competentemente afectivo, el carácter técnico de la Institución propende por el desarrollo de las competencias básicas y las competencias laborales específicas. Las competencias básicas se desarrollan, a través del trabajo pedagógico de aula y las competencias laborales específicas, a través de los procesos de articulación que tiene la Institución con las entidades de educación superior ITSA y SENA. Este fenómeno requiere una revisión porque el trabajo de formación técnica es desarrollado por los docentes e instructores propios de estas entidades en horarios específicos y, lastimosamente, no reciben inducción u orientaciones sobre el enfoque pedagógico institucional.



### **8.4.2 Evaluación de los aprendizajes.**

La institución concibe la evaluación de los estudiantes como:

Un proceso dinámico, continuo, formativo, participativo, transparente, pluralista, humanista y sistematizado, que permite valorar los avances, las limitaciones y las fortalezas de los educandos, respetando ritmos individuales de aprendizaje y dar cuenta de su formación integral, enfocado a generar cambios positivos en su conducta.

(INETFRADPAS, 2010, p.1)

Esta concepción de evaluación es coherente con la teoría curricular establecida y el Modelo de Pedagogía Conceptual porque se articula con el propósito de formar integralmente a los estudiantes.

La concepción de evaluación y la estructura del SIEE, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, es reconocida ampliamente por los docentes, como un proceso, lo cual es coherente con lo contemplado en el modelo de Pedagogía Conceptual, pero no sucede lo mismo con los estudiantes y los padres de familia, quienes ratifican el desconocimiento del modelo de Pedagogía Conceptual que se aplica en la Institución así como los procesos de evaluación que se concentran en el SIEE porque no citan aspectos característicos del enfoque, sus referencias a la evaluación son muy generales y no especifican procedimientos del sistema de evaluación institucional.

En el grupo focal de docentes se les propuso la siguiente pregunta: ¿Cómo conciben la evaluación? -“Es un proceso integral, continuo, donde se valora la aplicación de los conocimientos”. -“Un proceso integral y permanente de la educación, donde se mide la capacidad de captación de conocimientos y capacidad de aplicabilidad en la vida diaria” (Véase

Anexo Q). En el grupo focal con padres de familia, se les presentó la pregunta ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña o evalúa a su hijo? Ante este interrogante, ellos respondieron afirmativamente. -“Si, la enseñanza por medio de explicaciones, evalúan por examen y también la participación en clase”. (Véase Anexo S). Uno de los participantes, en particular, respondió que no conocía de estos procedimientos.

Los criterios de evaluación empleados por los maestros son diversos, al igual que los propósitos evaluativos de los alumnos, orientados prioritariamente a la apropiación de información. ¿Cómo evalúan tus profesores tu desempeño en clase? ¿Si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarías? -“Evalúan teniendo en cuenta varios aspectos de cada uno. Ejemplo: presentación personal, autoevaluación, nota apreciativa”. -“Nos evalúan de acuerdo a nuestra participación, nuestra actitud en clase y nuestra apreciación hacia ella”. -“Dan varios temas y el maestro hace un examen para saber que se nos quedó grabado en la mente”. -“Cambiaríamos la personalidad de los profesores” -“A nosotros nos gustaría cambiar que los profesores nos expliquen en las evaluaciones que no entendemos por qué actualmente en evaluaciones no nos explican” ¿El docente te evalúa lo que te enseña en clase? -“Sí claro, cada tema es una evaluación la que nos hacen y depende del resultado de la evaluación es como los profesores saben si nosotros aprendimos del tema”. (Véase Anexo R).

El derecho de los estudiantes a recibir puntualmente sus resultados de evaluación, según se contempla en el Manual de Convivencia, se ve seriamente vulnerado en la cotidianidad escolar de la Institución y si bien el documento del SIEE reúne las recomendaciones y procedimientos, no se establecen mecanismos contundentes para garantizar su cumplimiento. ¿Recibes oportunamente el resultado de tus evaluaciones? (Véase Anexo R) Ante lo cual, la

mayor parte de los estudiantes, respondió que no. En las entrevistas a los directivos docentes (Véase Anexo T) se les preguntó sobre los mecanismos que existen para asegurarse que el sistema de evaluación utilizado en la institución educativa sea equitativo, transparente y coherente con las prácticas académicas y las metodologías utilizadas. Ellos recalcaron que la existencia de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes representa la guía para la evaluación de los procesos escolares de los estudiantes, a la luz del decreto 1290 de 2009. Además, es un documento de construcción colectiva, con participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.

No se observó, entre los miembros de la comunidad educativa, la apropiación y aplicación de la estructura del triángulo humano (cognitivo, afectivo, procedimental) como parte del proceso de evaluación del aprendizaje, a pesar de que la Institución cuenta con un SIEE que plantea que la evaluación debe considerar en los estudiantes los tres componentes del triángulo humano y, que la estructuración de los formatos de las planillas de seguimiento de los docentes, para valorar los desempeños periódicos y finales de los alumnos, incluyen columnas específicas para las valoraciones de los aspectos cognitivo, afectivo y procedimental.

Con respecto a los procesos de prevención del fracaso escolar, la Institución contiene en su sistema institucional de evaluación de los estudiantes el procedimiento correspondiente, el cual incluye el seguimiento permanente de los estudiantes por parte de sus docentes, directores de grupo, coordinadores, orientadores escolares; la citación y llamados a los padres de familia para la entrega de informes; atención de los casos por las comisiones de evaluación y promoción y la realización de actividades de nivelación en caso de persistencia del bajo desempeño para definir la correspondiente promoción del año escolar. A los padres de familia se les preguntó:

¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender? ¿De quién principalmente? Ellos respondieron que sí hay apoyo académico para sus hijos y es realizado básicamente por los profesores y los directores de grupo. -“Sí, por medio de sus mismos profesores”. (Véase Anexo S). Uno de los participantes respondió negativamente a estos interrogantes.

Los estudiantes reconocen a sus profesores como los directos responsables del acompañamiento de sus dificultades y establecen que son las evaluaciones escritas o exámenes los únicos instrumentos o alternativas para superar dificultades escolares ya que en sus respuestas no citaron otro tipo de acciones o actividades de apoyo académico. ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen, que no les permite aprender? ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar tus dificultades? -“La principal dificultad que tenemos para aprender es la distracción, no porque los profesores no nos prestan atención. La mayoría de veces, nos hacen exámenes para mejorar nuestra dificultad en algunas materias”. (Véase Anexo R).

El seguimiento a los estudiantes se constituye en la principal estrategia de los docentes para la prevención del fracaso escolar. ¿El docente te ofrece opciones de recuperar cuando presenta bajo desempeño en las asignaturas? -“Claro que sí, porque durante el periodo siempre hay un tiempo determinado para las recuperaciones, ya si en ese tiempo yo no logro alcanzar los logros de la materia, de la asignatura, viene un tiempo después en el cual puedo recuperar”. (Véase Anexo R).

Es importante destacar, la existencia de las correspondientes Comisiones de Evaluación y Promoción de los desempeños de los alumnos, las cuales se encargan de revisar, orientar y establecer pautas para la superación de las dificultades de los estudiantes con problemas escolares o definir la promoción anticipada cuando se presenten resultados importantes y significativos en los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes.

El desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes se monitorea atendiendo al cumplimiento de los indicadores de desempeño de los distintos logros trazados en las áreas y asignaturas del plan de estudios; el desarrollo de las competencias laborales específicas, a través del seguimiento a los indicadores de desempeño que evidencian los alumnos al interior de sus áreas de formación técnica orientadas por los docentes de la Institución y los correspondientes de las entidades de educación superior ITSA y SENA.

En el SIEE se describe la escala para valorar los desempeños de los estudiantes en las áreas y asignaturas del plan de estudios y se estructura con los siguientes niveles: valoraciones de 4,7 a 5,0, desempeño superior; de 4,0 a 4,6; desempeño alto; de 3,0 a 3,9, desempeño básico; de 1,0 a 2,9; desempeño insuficiente. Para la valoración de los desempeños de los estudiantes, en sus áreas de formación técnica se emplean las escalas valorativas propias de las instituciones de formación técnica ITSA y SENA, respectivamente. El ITSA emplea las escalas de 1,0 a 5,0 y el SENA, aprobado o no aprobado.

#### **8.4.3 Resultados pruebas externas.**

Los estudiantes de la Institución participan anualmente en la aplicación de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° que organiza el ICFES a nivel nacional. Los resultados de estas evaluaciones son procesados por los coordinadores académicos, con la colaboración de otros

docentes o el profesor tutor del “Programa Todos a Aprender”, para socializarlos a la comunidad educativa. Con respecto a este indicador, se le preguntó a los directivos docentes: ¿Existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales)? Ellos manifestaron que estos procesos se están fortaleciendo, destacando que los coordinadores académicos si socializan los resultados de estas pruebas. (Véase Anexo T).

La oportunidad que actualmente brinda el gobierno nacional, a los estudiantes que sobresalen en pruebas Saber 11°, a través del programa “Ser Pilo Paga” se constituye en la principal motivación de los estudiantes para alcanzar un excelente resultado. ¿Qué impacto tiene para ti los resultados de las evaluaciones Saber y pruebas internacionales? -“Pues, que impacto, me parece que es una gran oportunidad, por ejemplo en mi caso de que pueda tener la oportunidad de ganar una beca por el desempeño que tuve en las pruebas ICFES y que impacto pues que tengo la oportunidad de acceder a una universidad, a una educación superior, de pronto que por cosas de la vida no iba a poder hacer”. (Véase Anexo T).

La información de los resultados y promedios institucionales en pruebas externas, especialmente pruebas Saber, se analizan en los procesos de autoevaluación y se encuentran incluidas como área de mejora en el plan de mejoramiento institucional.

La Institución ha definido algunas acciones para mejorar los desempeños de los estudiantes en pruebas Saber; en tercero, quinto y noveno, los docentes reciben orientación y apoyo pedagógico del docente tutor del programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación; en undécimo grado, los alumnos participan en un programa de entrenamiento para la prueba durante los días sábados, los coordinadores académicos proponen materiales de apoyo como pruebas liberadas por el mismo ICFES u organizan horarios de repaso en las distintas áreas

a evaluar en los días previos al examen. Además, reciben asistencia y desarrollan actividades prácticas de repaso, con sus profesores, en sus espacios de clase. Es importante anotar que no todos los docentes aplican las mencionadas actividades, lo cual afecta la consistencia de esta propuesta.

#### **8.4.4 Programas y planes de asignatura.**

Los docentes de la Institución han estructurado los programas y planes de asignatura de acuerdo a sus respectivas áreas de desempeño, siguiendo las orientaciones realizadas desde la oficina de coordinación académica. Los programas incluyen los propósitos, enseñanzas, metodologías, evaluación y recursos, los cuales son comunes para todos los estudiantes, desconociendo características o necesidades educativas específicas de los alumnos. Cada uno de los programas se constituyen listados de componentes que aparecen desarticuladas entre sí. Los planes de área de primero, segundo y tercero presentan otras estructuras, que varían según las sedes y jornadas de la Institución.

Con respecto a las competencias, se enumeran las propias de algunos grados, pero no se especifican las actividades ni las estrategias de trabajo para desarrollarlas. Adicionalmente, aparecen desarticuladas de las enseñanzas propuestas para los grados y niveles correspondientes. Es evidente también la falta de relación de las enseñanzas con la estructura del triángulo humano de Pedagogía Conceptual. Los listados de contenidos del programa apuntan específicamente a lo cognitivo y no especifican cuáles de esas enseñanzas apuntan al componente procedimental ni cuales al afectivo.

Los planes de área están desarticulados del modelo de Pedagogía Conceptual porque no existen las mallas curriculares estructuradas, desde transición hasta undécimo grado, que

permitan el andamiaje coherente de los propósitos, las enseñanzas, las competencias, las metodologías, los recursos y la evaluación, elementos fundamentales para los procesos pedagógicos orientados a la formación integral del niño, niña, hombre, mujer y ciudadano que la escuela desea formar.

#### **8.4.5 En el aula.**

En las observaciones de clases, correspondientes a lengua castellana del tercer grado de la Institución, se encontró que los docentes utilizan metodologías tradicionales, basadas en la transmisión de información. Las clases no promueven el desarrollo de competencias, sino la apropiación de información.

Los docentes siguen programas de área distintos, a pesar de pertenecer a la misma escuela. Cada uno de ellos planea su clase con un esquema previo y utilizan recursos y medios acordes con las enseñanzas propuestas y de fácil utilidad para los niños y niñas. Las actividades de evaluación y retroalimentación son escasas pues no se realizan acciones de heteroevaluación, coevaluación ni autoevaluación. Cada uno de ellos planea su clase con un esquema previo y utilizan recursos y medios acordes con las enseñanzas propuestas y de fácil utilidad para los niños.

#### **8.4.6 A manera de cierre.**

La Institución presenta fortalezas en cuanto a la estructuración documental de muchos de sus procesos pedagógicos, los cuales están concentrados en el PEI y se procura socializarlos a su significativa comunidad educativa en el inicio de cada año lectivo, no obstante requiere darle más identidad a su propuesta pedagógica, a partir de la formulación y sistematización de sus propias concepciones de enseñanza, aprendizaje, calidad, competencia, además de fortalecer los



mecanismos de comunicación y extensión de su horizonte institucional a los miembros de su comunidad escolar para que toda la dinámica escolar sea conocida y compartida por todos.

La Institución cuenta con un currículo estructurado y contextualizado a las necesidades de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general e incorpora en su propuesta educativa los procesos de formación técnica, a través de las entidades de educación superior ITSA y SENA, la selección de un modelo o enfoque pedagógico, la inclusión de población vulnerable y todo el esquema de formación integral de los estudiantes. En este orden de ideas, es importante resaltar la necesidad de la institución por hacer más participativo el currículo, mediante la intervención de los estudiantes, los padres de familia y los docentes para su actualización y ajuste.

El modelo pedagógico de la Institución, Pedagogía Conceptual, representa el punto neurálgico de la realidad escolar porque es a través de él se concretiza el currículo. Si bien está planteada su estructura y fundamentos en el documento del PEI institucional, las prácticas de aula realizadas por los docentes no son coherentes con los postulados y propósitos de este enfoque y, por el contrario se evidencia la aplicación, principalmente, de metodologías tradicionales que poco contribuyen a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, los padres de familia y la comunidad y la sociedad en general, contempladas en la visión institucional. Este aspecto se debe considerar como prioritario en el trazado del plan de mejoramiento institucional, que debe generar este proceso investigativo.

Los resultados aquí presentados representan un panorama amplio y detallado sobre la realidad escolar de esta escuela, por lo tanto pueden contribuir a generar juicios de valor para la toma de decisiones con participación, consenso y conocimiento de los miembros de la

comunidad escolar, que favorezcan la prestación de un servicio educativo de calidad. En este orden de ideas resulta muy importante señalar a (Marzano 2003 citado en: Bolívar & Domingo, 2007) quien destaca el valor de los resultados de la investigación en el desarrollo y mejora de los procesos educativos y plantea: “Las escuelas pueden tener un tremendo impacto en el rendimiento de los estudiantes si siguen los principios y dirección que proporciona la investigación” (p.42).

### **9. Desarrollo del piloto de la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual**

Dentro de la investigación curricular que se adelanta en la Institución Educativa Técnica Francisco De Paula Santander, se llevó a cabo un pilotaje de la secuencia didáctica del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, con el fin de evidenciar, desde una perspectiva práctica, los hallazgos encontrados en la aplicación de las técnicas de recolección de datos, correspondientes a: análisis documental, realización de grupos focales, entrevistas y observación de clases. Todas ellas desarrolladas para el logro del objetivo general de este proceso investigativo consistente en evaluar el currículo de la institución a partir el modelo CIIP para focalizar y priorizar las áreas de mejora, orientadas a la formulación del plan de mejoramiento institucional.

Para el desarrollo de este pilotaje se siguió la metodología que se describe a continuación.

#### **9.1 Metodología del pilotaje**

Consistente en la planeación, observación y retroalimentación de tres clases, previamente concertadas con igual número de profesoras de las áreas de lengua castellana, lectores competentes y ciencias naturales respectivamente. Todas las profesoras son licenciadas en educación. Las docentes aceptaron su participación en este pilotaje al igual que el registro,

mediante grabaciones de audio y video de las etapas de planeación de las clases, desarrollo de las clases y la retroalimentación de todo el proceso para analizar la coherencia entre cada uno de los momentos estructurados. Consecuentes con la reserva de la identidad de las docentes participantes en el pilotaje, para las anotaciones de las observaciones y hallazgos en este proceso, se denominarán: docente 1, docente 2 y docente 3.

### **9.1.1 Fase de planeación de las clases.**

El pilotaje se inició con la planeación de las clases por parte de las docentes, con el acompañamiento de los miembros del equipo investigador, siguiendo la secuencia didáctica propuesta por el modelo de “Pedagogía Conceptual”, la cual contempla las fases de encuadre y motivación, enunciación, modelación, simulación, ejercitación, síntesis o conclusión y, finalmente, demostración. Para esta etapa se tuvo en cuenta la apertura de una nueva temática o enseñanza dentro del correspondiente plan de área, que adelanta cada una de las docentes.

Se empleó como instrumento de registro el formato de plan de clases (Véase Anexo X), utilizado por la Institución para este proceso. En este formato los docentes anotan y describen información sobre la clase o enseñanza relacionada con los siguientes aspectos: el área, la asignatura, el grado, el tiempo, el espacio, los propósitos, las enseñanzas, la secuencia didáctica, la didáctica, los recursos y la evaluación de la clase.

### **9.1.2 Fase de observación de las clases.**

Para la observación de la clase se utilizó una rúbrica (Véase Anexo Y), elaborada según un esquema de clases presentado por la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (2006) la cual está organizada según cuatro grandes momentos del trabajo de aula, que se integran de manera coherente con las fases de la secuencia didáctica. En este sentido, el

momento del inicio incluye las fases de motivación y encuadre; el momento de comprensión de la destreza, la enunciación y la modelación; el momento de desarrollo de la destreza, la simulación y la ejercitación; el momento del cierre, la síntesis y la demostración. Para cada una de las fases de la secuencia didáctica se describen: el propósito, la necesidad pedagógica, las enseñanzas y las metas. Los criterios de valoración de cada fase corresponden a los siguientes: Se vincula al estudiante efectivamente al aprendizaje activo/ Se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo y No se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo. (Ver Anexo Y).

La observación de las clases en las aulas, se realizó con el apoyo de la rúbrica, para sistematizar los criterios y detalles de todo lo que sucedía dentro de los salones de clases para luego contrastarlas con las planeaciones de clases previamente organizadas. Las clases fueron filmadas en su totalidad para mantener los registros y realizar el posterior análisis de: las acciones, las actitudes, las actividades y los desempeños de los docentes y sus estudiantes.

### **9.1.3 Fase de retroalimentación.**

Con el apoyo de los registros de la planeación de las clases y los videos del desarrollo de las clases, se procedió a la interacción entre los miembros del equipo investigador y cada una de las docentes participantes para analizar la coherencia entre la planeación de las clases con respecto a su ejecución.

Como resultado de esta fase se obtuvo información significativa que contribuye a darle validez al propósito de este pilotaje, orientado a evidenciar los hallazgos generados de las técnicas de recolección de datos como análisis documental, grupos focales, entrevistas y observación de clases, los cuales llevaron a priorizar la necesidad de determinar, hasta qué

punto, hay una la visión compartida sobre el modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual por parte de los miembros de la comunidad educativa.

## **9.2 Datos generales**

El pilotaje se realizó entre los meses de abril y mayo con tres docentes en igual número de aulas, las observaciones de clases se organizaron de acuerdo a la disponibilidad de espacios en las asignaciones académicas de los profesores, la asistencia de éstos a la jornada laboral, la presencia de la persona responsable de las filmaciones, el desarrollo de actividades culturales en la escuela, entre otros factores que alteraron el período proyectado para la ejecución del pilotaje. El tiempo promedio de observación en cada salón fue de 240 minutos, dos veces por clases de 120 minutos cada una, abarcando los grados 1º, 8º y 10º de la educación básica y media, en las asignaturas de lengua castellana, lectores competentes y química. La población escolar observada fue de 100 estudiantes, distribuidos así: primer grado, 30; octavo grado, 40 y décimo grado, 30.

Las anotaciones, sobre las observaciones de las clases, se organizaron de acuerdo a las fases de la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual, con el fin de analizar de manera más estructurada las acciones de los docentes y los estudiantes en cada una de esas etapas del desarrollo de las clases.

Con respecto a los resultados se presentan de acuerdo a los distintos momentos de la clase, y generalidades en relación con: los propósitos, la enseñanza, la metodología empleada, los recursos y la evaluación, entre otros.

**Tabla 11 Datos del pilotaje.**

Período de desarrollo	No de docentes participantes	No de estudiantes participantes	Grupos de grados participantes	Tiempo total de observación por cada clase	Áreas de desempeño de las docentes
Abril y mayo de 2016	3	100 alumnos	1°, 8° y 10°	240 minutos	-Lengua castellana -Lectores competentes -Ciencias naturales

**Fuente:** creación propia

### 9.3 Resultados del pilotaje

En esta parte, se presentan los resultados del pilotaje siguiendo el orden de la secuencia didáctica propuesta por el Modelo de Pedagogía Conceptual. De igual modo, se relacionan las inferencias asociadas a otros aspectos significativos en el desarrollo de la clase como: los propósitos, la metodología, uso de los recursos, la evaluación, las actitudes de las docentes y de los estudiantes, entre otras.

Con base en las observaciones de las clases realizadas, los resultados arrojados después del análisis de las mismas y teniendo en cuenta los criterios de validez y confiabilidad, como: Planificación de las clases, planeadores, observaciones, análisis de resultados, entre otros, estableceremos las siguientes apreciaciones de los resultados obtenidos de este pilotaje sobre la aplicación en la práctica del Modelo de Pedagogía Conceptual en la Institución:

La estructura de las planeaciones de las clases, que se habían diseñado con la participación del equipo investigador no coincidió en su totalidad con el desarrollo de las mismas. El docente 1 realizó otro tipo de actividades que no estaban planteadas, como: la planeación de un escrito descriptivo, por uno verbal; los otros dos docentes omitieron realizar las actividades propuestas para la etapa de ejercitación.

Dos de los docentes definen con sus estudiantes el encuadre o trazado de las indicaciones y reglas de juego para el desarrollo de la clase, lo cual posibilita que sus dinámicas sean

organizadas y más estructuradas. El otro docente no lo hace y recurre a los llamados de atención constantes o a las amenazas con la valoración del desempeño por las constantes habladurías de los jóvenes- “Tienen un punto menos”. (Véase Anexo W).

Los docentes expresan los respectivos propósitos de la clase. El docente 1 y 2 los expresan verbalmente y el docente 3 lo proyecta en el tablero durante unos minutos y hace las respectivas explicaciones, de esta manera les permite a los estudiantes que se ubiquen en el contexto y la finalidad de la enseñanza.

Los docentes proponen estrategias de motivación práctica para la introducción de las enseñanzas como: textos o videos ilustrativos para destacar la importancia del aprendizaje de las enseñanzas. A su vez, los estudiantes responden con interés y la mayoría levantaba la mano para expresar sus ideas. En esta fase los docentes usaron recurrentemente los medios tecnológicos como video beam, tablero electrónico, videos bajados de la web, así como carteleras, material fotocopiado para ubicarlos en el contexto. Se resalta que uno de los videos presentados, en una de las clases, resultó muy extenso, poco atractivo y no se aprovechó; el docente 3 sólo se limitó a proyectarlo y a preguntar a los alumnos si les había gustado: –“Les gustó” y los alumnos responden a secas: “sí”. (Véase Anexo W).

Para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes y establecer asociaciones con las nuevas enseñanzas, los docentes 1 y 2 plantearon una serie de preguntas orientadoras que permitieron la participación activa de los estudiantes. El docente 1 hace las siguientes preguntas: “¿Cómo se llama tu personaje? ¿Cómo esta vestido?”, el docente 2 expresa-“Quiero que todos nosotros con los conceptos que tenemos y todo lo que hemos visto, me digan ¿De qué trata ese texto?”. (Véase Anexo W). Por otro lado la el docente 3 omite

el proceso de estas preguntas e inicia inmediatamente la fase de enunciación.

Al momento de enunciar las enseñanzas, los docentes emplean metodología tradicional con explicación puntual de los componentes de la temática abordada, alternado con preguntas de activación de conocimientos previos de los estudiantes, quienes intervienen según sus posibilidades. Las enseñanzas presentadas en la enunciación en algunos casos, no resultan tan novedosas o desconocidas para los estudiantes pues ellos reconocen ampliamente ejes centrales, conceptos, componentes, terminología, representaciones, entre otras –“Bueno, vamos a sacar de ahí las “palabras claves”. Se entiende que la expresión “palabras claves” forma parte de los conceptos que forman parte de la enseñanza que va a presentar el docente, pero hasta ese momento no ha explicado a los estudiantes ese concepto en particular, “palabras claves”. (Véase Anexo W).

El mentefacto como estrategia metodológica de la Pedagogía Conceptual no se incorpora a la enunciación de las enseñanzas y escasamente se potencializa en las siguientes fases de la clase. Esto deja claro que hace falta una mayor apropiación del concepto y estructuración de los mentefacto como instrumento metodológico fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje en Pedagogía Conceptual.

El componente afectivo primó durante el desarrollo de las clases de los docentes 1 y 3; palabras de estimulación y de amabilidad- “Muy bien”, “Excelente”, “Gracias” se percibieron en el transcurso de las mismas. Sin embargo, el docente 2 utilizó frases de desaprobación muy directas- “...esa estructura esta mala”. (Véase Anexo W). En cuanto a las dudas presentadas por los estudiantes, los docentes estuvieron dispuestos a aclararlas, se destaca el acompañamiento permanente durante el desarrollo de las clases.



Los docentes 1 y 2 no realizaron las actividades planeadas para la fase de demostración. El docente 3 sí realizó las actividades propuestas, sin embargo, no se evidenció la apropiación de conocimientos de manera individual, posiblemente, porque recurrió por lo general a las acciones grupales por dos razones, la primera por el número de estudiantes y en segunda instancia para favorecer el aprendizaje cooperativo.

En los resultados de los estudiantes se puede observar muchos desaciertos al momento de realizar las actividades en la fase de ejercitación debido a la insuficiente explicación o retroalimentación.

Las actividades que los docentes proyectan como ejercitación y demostración se pueden catalogar como actividades de simulación; ya que siempre el docente estuvo acompañándolos durante todo el proceso, esto se vio reflejado al momento de desarrollar las operaciones intelectuales por parte de los estudiantes.

La fase de síntesis y conclusión, solo fue planificada por el docente 1, los docentes 2 y 3 no las programaron en la secuencia didáctica, debido a que, el formato que utilizaron las omite y los investigadores que las acompañaron no se percataron de este aspecto. Se hace necesario que el cuerpo docente maneje el formato de planeación de clase actualizado.

Los docentes desarrollan con mucho entusiasmo, recursividad y creatividad su labor pedagógica; utilizan materiales didácticos acorde con las edades de los estudiantes y sus necesidades. También se evidenció la empatía con sus estudiantes, reflejados en la manera como se acercaban con mucho cariño, utilizan un lenguaje motivacional, entre otros.

La realidad de las clases observadas y las percepciones que se tienen después del análisis de las mismas, soportan el vínculo existente entre la calidad educativa del colegio y el modelo

pedagógico de Pedagogía Conceptual. Las directrices de la institución y los propósitos para mejorar tienen que ir encaminados, en parte, a la apropiación del modelo por parte de los docentes.

#### **9.4 Conclusiones del pilotaje**

Los hallazgos encontrados en este pilotaje brindan insumos muy importantes para la realidad de la institución, especialmente el de las dificultades en la aplicación de un modelo pedagógico que necesita ser más conocido y compartido por toda la comunidad educativa para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad al interior de esta escuela.

Los resultados de la aplicación de este pilotaje pueden contribuir a encontrar puntos de encuentro entre los estilos de enseñanza, el pensamiento de los docentes, las necesidades de los estudiantes, de los padres de familia y de la comunidad en general para: continuar con la implementación del modelo de Pedagogía Conceptual como enfoque metodológico institucional, pero con mayores niveles de apropiación o analizar otras perspectivas que lleven a la escuela para definir otro modelo pedagógico que sea pertinente y compartido por todos los miembros de su comunidad escolar.

### **10. Plan de mejoramiento**

#### **10.1 Conceptualización de plan de mejoramiento**

Los planes de mejora en los centros educativos favorecen la innovación educativa. Para llegar a la innovación, se requiere de un currículo vivo, en constante actualización, el cual se va a generar por docentes que trabajen en su formación profesional constante que les permita realizar propuestas educativas y enfrentar las demandas que la sociedad exige. Es evidente que “la

calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos” (Kosnik, 2009, p.87).

Los docentes son el eje primordial para la mejora educativa, por eso es fundamental que ellos puedan dar respuesta a cuestionamientos como de dónde vienen los planes, cómo se sustentan, que son, por qué se llevan a cabo y cómo se evalúan; la respuesta a estos interrogantes representan el soporte de todo plan de mejora que contribuya efectivamente a desarrollar la calidad en las instituciones. No obstante, y en línea con lo planteado por Isabel Cantón Mayo (2004), se requiere considerar otros ámbitos como lo social, lo pedagógico y lo didáctico para que los planes de mejora se manejen eficazmente y con calidad.

La reflexión sobre la práctica educativa favorece una educación de calidad; esta reflexión implica comprender la esencia de los fenómenos de la naturaleza y se genera a partir de la experiencia, razonamiento e investigación, los cuales son medios para comprender e interpretar dichos fenómenos. En acuerdo con lo que afirman Cohen & Manión, L (1990, p. 23), en la experiencia encontramos fuentes de información necesaria para el trabajo en planes de mejora. El razonamiento favorece el análisis deductivo e inductivo y la investigación es realizada mediante un proceso de sistematización y control. Una reflexión sistemática sobre la práctica se constituye en el primer insumo de un proceso de mejora individual que conlleva a la mejora del proceso educativo.

En este mismo sentido, Cantón (2004), propone como acción para buscar la eficacia en las escuelas, la mejora como un modelo de calidad de prácticos para prácticos, que se desarrolla a partir del diseño de una propuesta que responde al cumplimiento de las necesidades de cada centro, atendiendo a las exigencias del contexto. Dentro de las justificaciones por los cuales se

debe trabajar la mejora y la calidad en los centros educativos, Cantón (2004), nos presenta motivos sociales, pedagógicos-didácticos, entre otros, destacando la importancia de estos para alcanzar la innovación.

Dentro de los motivos sociales, Cantón (2004), describe una progresiva deshumanización de todas las instituciones sociales, los cuales presentan pobreza, violencia y marginación. Menciona además, que aunque se realizan grandes inversiones en diferentes áreas que deberían repercutir en la mejora de la calidad de la educación, los cambios no se generan y ni se logran los resultados esperados, por ello sugiere que las propuestas de planes de mejora estén en constante revisión, supervisión y actualización de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo en el contexto.

Dentro de los motivos pedagógicos-didácticos, que justifican la necesidad de desarrollar planes de mejora en los centros educativos, Cantón (2004) destaca el hecho de querer alcanzar la eficacia y calidad educativa. Propone que estas se pueden alcanzar mediante la realización de investigaciones y evaluaciones institucionales en aspectos que permitan mejorar la institución y que generen acciones de descentralización y autonomía de los centros educativos, lo que implica mayores responsabilidades en la gestión, en la innovación y en los procesos.

En el caso específico de este trabajo, la investigación y evaluación se llevó a cabo con el modelo evaluativo CIPP, el cual facilitó el diseño del camino hacia la mejora institucional, permitió analizar el comportamiento institucional, involucrando a toda la comunidad educativa y generar propuestas de mejoramiento, cambio e innovación.

## 10.2 El diseño del plan de mejoramiento

El modelo CIPP permitió realizar una evaluación de la institución, determinando y priorizando necesidades, lo que facilitó tomar decisiones y realizar una propuesta del plan de mejoramiento que apunta a resolver las dificultades detectadas en el área de mejora priorizada.

El área de mejora priorizada que se tomó como referencia de este proceso investigativo fue la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

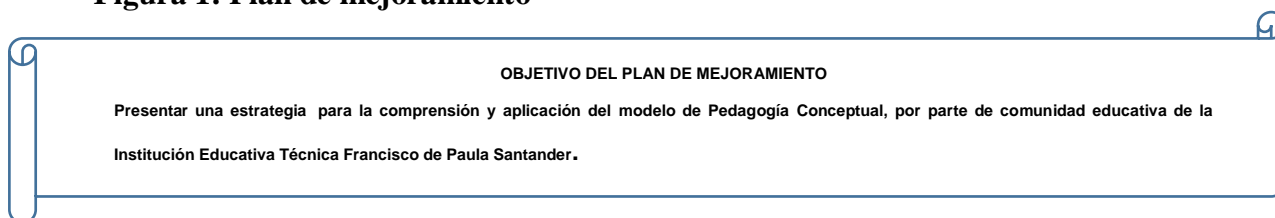
La decisión fue validada con los datos recogidos de los grupos focales de estudiantes, padres de familia y docentes, de las entrevistas a estudiantes y coordinadores, y de las mesas de trabajo realizadas con los docentes; la triangulación permitió priorizar el área de mejora y derivó en la realización de un piloto de la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual.

La acción del pilotaje consistió en el desarrollo de tres secuencias didácticas en tres clases diferentes para establecer los puntos fuertes y áreas de desarrollo en relación con el Modelo de Pedagogía Conceptual base de la Institución. Se llevó a cabo la observación directa de clases, la preparación de clases con tres docentes de la institución a partir del Modelo de Pedagogía conceptual, la implementación de las clases planeadas, la reflexión conjunta sobre las clases desarrolladas la que eventualmente permitió verificar la apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes.

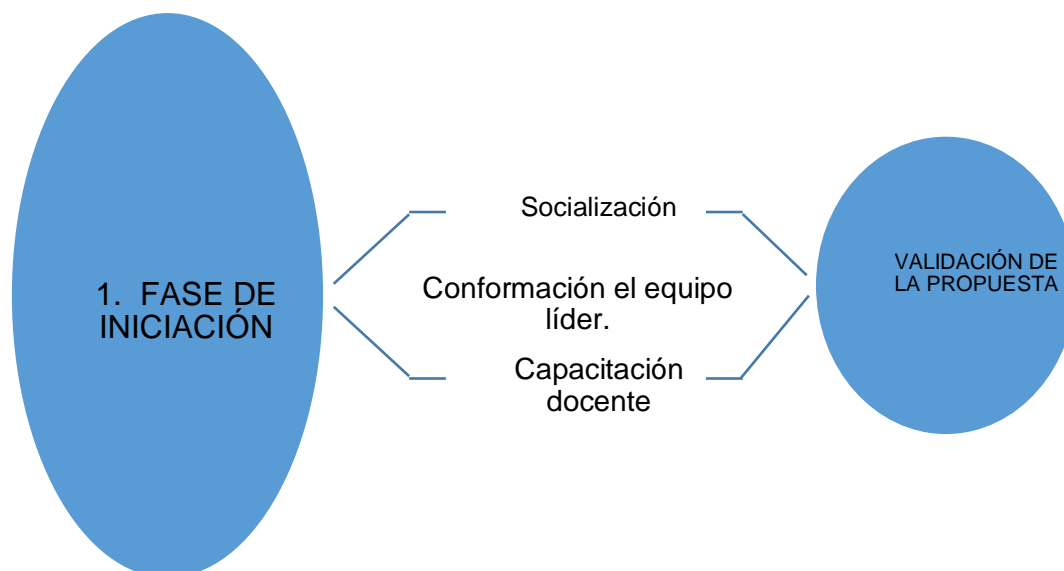
El plan de mejoramiento propuesto está organizado alrededor de un portafolio de evidencias y herramientas cuya elaboración le va a permitir a los docentes comprender y aplicar del modelo de Pedagogía Conceptual en su práctica diaria, lo cual fortalecerá el currículo institucional tal como lo establece el modelo CIPP utilizado para esta evaluación curricular.

Tomando la estructura de los planes de mejoramiento que propone Cantón (2004), se puede determinar los procesos innovadores por medio de tres fases: iniciación, desarrollo e institucionalización. Para ellos se establecieron seis metas que ayudan a alcanzar el objetivo del plan de mejoramiento, distribuidas mediante las siguientes fases:

### Figura 1: Plan de mejoramiento



**Fuente:** Creación Propia

**Figura 2: Fase de Iniciación**

**Fuente:** Creación Propia

La fase de iniciación permite abordar una etapa de reconocimiento y aceptación por parte de las instancias administrativa y académica de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, en esta fase se abordaron dos metas:

La primera es la socialización de la propuesta diseñada a todo el personal docente y directivos docentes; en ella se mostrará el grado confiabilidad y favorabilidad de todo el equipo de calidad, directivo docente y docentes para lograr la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en las aulas de clase, para ello se sugiere la conformación de un equipo líder encargado del funcionamiento de la estrategia diseñada y planteada, el equipo líder se sugiere sea conformado por un miembro de cada una de las sedes y de las jornadas de la institución estableciendo para cada uno roles específicos tales como: presidente, administrador de documentos, secretario, digitalizador, relator, comunicaciones.

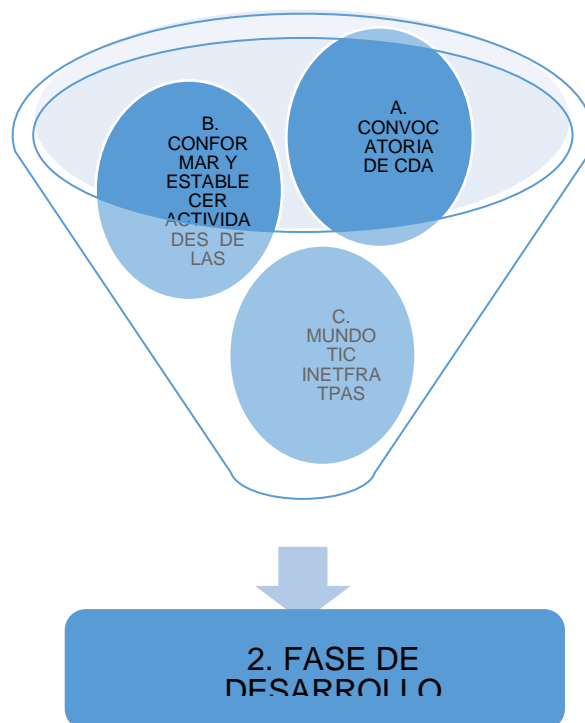
Se determinarán reuniones por sedes y las conclusiones tomadas en cada una de ellas serán socializadas por el líder seleccionado, quien posteriormente participará en las conclusiones y tomará decisiones para luego ser compartidas a toda la comunidad educativa.

La segunda meta es la capacitación docente por parte de un experto en pedagogía conceptual, con el propósito de cualificar docentes en el modelo de la institución abarcando las siguientes temáticas: conceptualización del modelo de pedagogía conceptual, secuencia didáctica del mismo y el taller de construcción de clase.

Culminada esta primera fase, entramos en una Etapa de Desarrollo que, como su nombre lo indica, implica un avance del plan en relación con procesos académicos, experienciales de la práctica diaria y de reflexión del quehacer para generar procesos de calidad y pertinencia que ayuden alcanzar el objetivo planteado de la estrategia del plan de mejoramiento.



**Figura 3: Fase de desarrollo**



**Fuente:** Creación Propia

En la infografía se muestra que la fase de desarrollo del plan de mejoramiento contiene tres metas cada una con un resultado que busca un solo objetivo.

La primera meta es la convocatoria a los docentes para conformar las comunidades de aprendizaje (CDA): Según Rosa Valls Carroll (2005) estas se definen como un proyecto de cambios del accionar de la comunidad educativa mediante un aprendizaje compartido, colaborativo y participativo propiciando un progreso permanente entre docentes, mejorando las oportunidades y los resultados en el desempeño de los estudiantes, lo cual va a generar un impacto en el contexto social.

La convocatoria a los docentes estará organizada según el nivel y área de desempeño para poder establecer grupos de formación, profesionalización y reflexión de la práctica diaria docente, la convocatoria tendrá una semana de activación de acuerdo a los niveles, grados y áreas académicas.

La segunda meta es la conformación y el establecimiento de las reuniones de las CDA. Gabriela Elizarrás (2010) propone que la conformación de los CDA se lleven a cabo mediante unas sub-fases que faciliten el desarrollo de las mismas: Sensibilización, Toma de decisiones, Proyección, Selección de prioridades, planificación, Investigación, Formación y Evaluación.

El desarrollo de las sub-fases iniciales será dirigido por el equipo líder de la estrategia en algunas jornadas, y las restantes se van dando a medida que se avanza el desarrollo de los CDA, esto permite establecer rutas de acompañamiento con tutores escogidos entre los docentes, los cuales priorizan el plan de actividades a partir de procesos de análisis de necesidades. Una vez que se hayan establecido las comunidades de aprendizaje, se pasa a determinar las tareas que van a permitir el mejor entendimiento y comprensión del modelo pedagógico, estas tareas podrían ser, entre otras: planeación de una temática de clase entre pares, desarrollo y grabación de la misma clase, observación y análisis de las clases grabadas (Laboratorio de los CDA) y por último evaluación y retroalimentación.

En la tercera meta encontramos el MUNDO TIC INETFRADPAS, se crea a partir de la necesidad de las comunidades de aprendizaje (CDA) de generar espacios de encuentro que permitan reflexionar, compartir conocimiento y aclarar dudas entre los docentes participantes en relación a los temas propuestos. Además, debido a la urgente necesidad de incorporar nuevas tecnologías de la información en el aula de clase y potencializar mejores experiencias con el

modelo de pedagogía conceptual a partir de la creación de recursos y/o herramientas necesarias para su ejecución e implementación, se sugiere el uso y apropiación de herramientas como Google Drive, que facilitara el encuentro docente y los espacios antes mencionados.

Sobre esta herramienta , la asesora y formadora en nuevas tecnologías aplicadas a la educación Meritxel Viñas afirma que “La herramienta de investigación en Google Drive te ayuda a encontrar información relevante, imágenes, mapas y bibliografía, que puedes incluir en un documento desde la misma interfaz” (Viñas, 2017, p.1) constituyéndose en un apoyo para el equipo de docentes para potencializar su liderazgo, su capacidad de generar cambios, facilitar el aprendizaje y el logro de las metas trazadas, ya que en él se pueden compartir documentos, videos, fotos, chatear, trabajar en línea, crear grupos de trabajo, entre otras; acortando distancias y permitiendo el mejor aprovechamiento del tiempo al momento de trabajar en equipo.

**Figura 4: Fase de desarrollo de la estrategia**



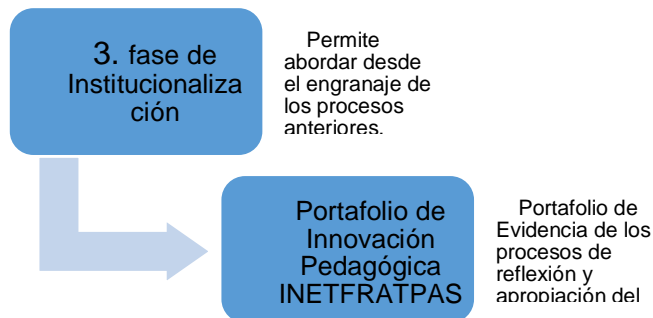
Fase de desarrollo de la estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander

**Fuente:** Creación Propia.

Para la tercera Fase de Institucionalización encontramos una meta específica, las cuales son: el Portafolio de Innovación Pedagógica INETFRATPAS donde se comparta la descripción de las experiencias significativas de las CDA.

Para la realización el Portafolio de Innovación Pedagógica INETFRADPAS el docente selecciona algunas de las actividades desarrolladas, comparte su experiencia significativa con colegas o directivos docentes, facilitando la reflexión del resto de los integrantes de las CDA y posteriormente las evidencias serán compartidas en el aula virtual creada para tal fin. Este espacio virtual será de acceso libre a toda la comunidad docente en el cual se consolidarán procesos de mejoramiento del modelo pedagógico de la Institución Educativa.

**Figura 5: Fase de Institucionalización**



**Fuente:** Creación Propia

### 10.3 Plan de mejoramiento

A continuación se presenta la tabla que resume los aspectos importantes de la propuesta del plan de mejoramiento.

**Tabla 12 Plan de mejoramiento.**

PLAN DE MEJORAMIENTO <b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.	
OBJETIVO	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.
METAS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al culminar el mes de enero de 2017, se habrá realizado el 100% de la socialización de la propuesta diseñada.</li> <li>2. La 2ª semana de febrero del 2017, se habrá realizado la capacitación docente por un experto validador de la pedagogía conceptual.</li> <li>3. La 2ª semana de marzo se habrá realizado el 100% de la convocatoria para la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA).</li> <li>4. La 4ª semana de marzo, se habrá realizado al 100% la primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.</li> <li>5. Al finalizar el mes de mayo, se habrá realizado, el 100%, de profesionalización docente MUNDO TIC INETFRADPAS</li> <li>6. En la semana institucional de junio se habrá elaborado el 50% del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRADPAS, el 50% restante se culminará en la semana institucional de octubre.</li> </ol>
RESULTADOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La socialización de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en la comunidad Educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.</li> <li>2. Los docentes reciben capacitación docente por un experto validador de la pedagogía conceptual.</li> <li>3. Se conforman las comunidades de aprendizaje (CDA) a partir de la convocatoria realizada a todos los docentes.</li> <li>4. La primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.</li> <li>5. La profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS</li> <li>6. Elaboración del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRADPAS.</li> </ol>

**Fuente:** Creación Propia

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	1. Al culminar el mes de enero de 2017, se habrá realizado el 100% de la socialización de la propuesta diseñada.										
<b>RESULTADOS</b>	1. La socialización de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en la comunidad Educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>COMPONENTES</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRIORIDAD 1-2-3</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Factores externos</b>		<b>Frecuencia de recolección</b>
	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo</b>							<b>Riesgo</b>	<b>Éxito</b>	
1. La socialización de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en la comunidad Educativa.	El 100% del diseño de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual.	Eficiencia	Reunión para la socialización de la propuesta diseñada a través de un portafolio de estrategias, a todo el personal docente y directivos docente. Conformación de un equipo líder encargado del funcionamiento de la estrategia diseñada y planteada: El equipo líder: un miembro de cada una de las sedes y de las jornadas de la	1 inmediata	Semana institucional del mes enero del 2017	El equipo investigador	Equipo de investigación. Docentes Equipo Líder	Plan de mejoramiento, análisis de resultados, pilotaje. Acta de conformación de equipo Líder. Cronograma de reuniones de CDA.	Riesgo:- la inasistencia de los docentes y directivos docente para la socialización de la propuesta. -Poca aceptación de la estrategia por parte de los docentes y directivos docentes. Éxito: -la asistencia en su totalidad de docente y directivos docentes para la socialización. -Aceptación en su totalidad de la estrategia por parte de los docentes y directivos docentes.	Un día	

			institución estableciendo roles específicos. Determinar cronograma de reuniones de CDA.							
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	2. La 2ª semana de febrero del 2017, se habrá realizado la capacitación docente por un experto validador de la pedagogía conceptual.										
<b>RESULTADOS</b>	2. los docentes reciben capacitación docente por un experto validador de la pedagogía conceptual.										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
2. La capacitación de docentes por parte expertos en pedagogía conceptual.	El 100% de los docentes sean capacitados por parte de expertos en pedagogía conceptual.	Eficiencia.	Taller para la capacitación docente y directivos docentes sobre la pedagogía conceptual en el aula: conceptualización del modelo de pedagogía conceptual secuencia didáctica del mismo y el taller de construcción de clase.	1	Del 6 al 11 de febrero del 2017	Docente de la institución	Directivo docente y equipo de calidad.	Listados de asistencia a reuniones.	Éxito: Se generan los espacios para capacitación de docentes en la temática pedagogía conceptual por expertos. Riesgo: La capacitación de docente no se realice por facilitación de espacios.	Un día.	



<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	3. La 2ª semana de marzo se habrá realizado el 100% de la convocatoria para la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA).										
<b>RESULTADOS</b>	3. Se conforman las comunidades de aprendizaje (CDA) a partir de la convocatoria realizada a todos los docentes.										
<b>COMPONENTES</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRIORIDAD</b> 1-2-3	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Factores externos</b>		<b>Frecuencia de recolección</b>
	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo</b>							<b>Riesgo</b>	<b>Éxito</b>	
3. La convocatoria para la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA).	El 100% de los docentes participa en la convocatoria de las comunidades de aprendizaje (CDA)	Eficiencia	-Se realiza una convocatoria de las comunidades de aprendizaje a todos los docentes de acuerdo a su área de desempeño para estudio y mejoramiento continuo de la praxis diaria docente en la ejecución de su modelo pedagógico.	1	Del 6 al 11 de marzo del 2017	Docentes	Directivo docente y equipo de calidad.	-Publicación de convocatoria -Formatos de inscripción -Acta de Conformación de comunidades de aprendizaje	Riesgo: poca inscripción de docentes en las comunidades de aprendizaje (CDA). Éxito: la masiva inscripción de docentes en las comunidades de aprendizaje (CDA).	Durante una semana.	

**Fuente:** Creación Propia

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	4. La 4ª semana de marzo, se habrá realizado al 100% la primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.										
<b>RESULTADOS</b>	4. La primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.										
<b>COMPONENTES</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRIORIDAD</b> 1-2-3	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>Medios de verificación</b>	<b>Factores externos</b>		<b>Frecuencia de recolección</b>
	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo</b>							<b>Riesgo</b>	<b>Éxito</b>	
4. La primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA).	El 100% de asistencia de los docentes a la primera reunión de las comunidades de aprendizaje.	Eficiencia	Primera reunión de las CDA: Sensibilización, Toma de decisiones, Proyección, Selección de prioridades. Establecer rutas de acompañamiento con tutores escogidos entre los docentes, los cuales priorizan el plan de actividades a partir de procesos de análisis de necesidades (planificación, Investigación,	1	Del 21 al 25 de marzo del 2017	Docentes de la institución	Directivos docentes y equipo de calidad.	Actas de reuniones de las comunidades de aprendizaje, ruta de seguimiento a los procesos dentro de las comunidades de aprendizaje, rubrica de seguimiento de observaciones de clases, videos.	Riesgo: el incumplimiento de las ruta de acompañamiento y seguimiento y de las tareas asignadas. Éxito: el seguimiento y cumplimiento de las rutas de acompañamiento y seguimiento y de las tareas asignadas.	Semanal	

			Formación y Evaluación). Desarrollo de tareas que van a permitir el mejor entendimiento y comprensión del modelo pedagógico: planeación de una temática de clase entre pares, desarrollo y grabación de la misma clase, observación y análisis de las clases grabadas (Laboratorio de los CDA) y por último evaluación y retroalimentación.							
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	5. Al finalizar el mes de mayo, se habrá realizado, el 100%, de profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS.										
<b>RESULTADOS</b>	5. La profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
5. Profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS.	El 100% de los docentes se profesionalizan en MUNDO TIC INETFRATPAS.	Eficiencia	-Capacitación de profesionalización en MUNDO TIC INETFRADPAS necesaria para el desarrollo y mejoramiento de la praxis diaria docente en su ejecución del modelo de pedagogía conceptual: el uso y apropiación de Google Drive, como herramienta que facilitara el encuentro docente. Potencializa, su liderazgo, su capacidad de	1	Desde el 11 de abril hasta 31 de mayo del 2017	Docentes de la institución	Directivos docentes y equipo de calidad.	-Actas de asistencia a las capacitaciones -Alcance de los objetivos de la profesionalización a partir de los productos que deben entregar y realizar.	Riesgo: Falta de tiempo para completar la profesionalización docente. Éxito: disponibilidad de tiempo para completar y culminar la profesionalización docente.	Dos meses	

			generar cambios, facilita el aprendizaje y el logro de las metas trazadas.						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Fuente:** Creación Propia.

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.			Enfoque curricular : Práctico X Crítico social_____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual								
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.										
<b>METAS</b>	6. En la semana institucional de junio se habrá elaborado el 100% del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS										
<b>RESULTADOS</b>	6. Elaboración del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS.										
<b>COMPONENTES</b>	<b>INDICADORES</b>		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	<b>Medios de verificación</b>	<b>Factores externos</b>		<b>Frecuencia de recolección</b>
	<b>Enunciado</b>	<b>Tipo</b>							Riesgo	Éxito	
6. Elaboración del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS.	El 100% de los miembros de la comunidades de aprendizaje elaboran el portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS	Eficiencia	El docente selecciona algunas de las actividades desarrolladas, comparte su experiencia significativa con colegas o directivos docentes, facilitando la reflexión del	1	Durante la semana institucional del mes de Octubre y Diciembre del 2017.	Docentes de la institución y la comunidad educativa en general.	Directivos docentes y equipo de calidad.	Listado de asistencia a la reunión. Productos finales desarrollados durante las comunidades de aprendizaje y la profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS.	Riesgos: La elaboración no a tiempo del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS Éxito : La elaboración a tiempo del portafolio de INNOVACIÓN	Semanal	

			<p>resto de los integrantes de las CDA y posteriormente las evidencias serán compartidas en el aula virtual creada para tal fin. Este espacio virtual será de acceso libre a toda la comunidad docente en el cual se consolidarán procesos de mejoramiento del modelo pedagógico de la Institución Educativa</p>						<p>PEDAGÓGICA INETFRATPAS</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--

**Fuente:** Creación Propia.

<b>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</b> Diseño de una propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.	Enfoque curricular : Práctico X Crítico social _____ Perspectiva Modelo pedagógico: Pedagogía conceptual																
<b>OBJETIVOS</b>	Presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.																
<b>META</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al culminar el mes de enero de 2017, se habrá realizado el 100% de la socialización de la propuesta diseñada.</li> <li>2. La 2ª semana de febrero del 2017, se habrá realizado la capacitación docente por un expertos validador de la pedagogía conceptual.</li> <li>3. La 2ª semana de marzo se habrá realizado el 100% de la convocatoria para la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA).</li> <li>4. La 4ª semana de marzo, se habrá realizado al 100% la primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.</li> <li>5. Al finalizar el mes de mayo, se habrá realizado, el 100%, de profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS</li> <li>6. En la semana institucional de junio se habrá elaborado el 50% del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRADPAS, el 50% restante se culminará en la semana institucional de octubre.</li> </ol>																
<b>RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El diseño de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en la comunidad Educativa de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.</li> <li>2. los docentes reciben capacitación docente por un expertos validador de la pedagogía conceptual.</li> <li>3. Se conforman las comunidades de aprendizaje (CDA) a partir de la convocatoria realizada a todos los docentes.</li> <li>4. La primera reunión de las comunidades de aprendizaje (CDA) para determinar las actividades.</li> <li>5. La profesionalización docente MUNDO TIC INETFRATPAS</li> <li>6. Elaboración del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRATPAS.</li> </ol>																
COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses															COSTO TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA	
1. La socialización de la propuesta para la comprensión y aplicación del modelo de pedagogía conceptual en la comunidad Educativa.	Reunión con docentes y directivos docentes para socializar la propuesta.	X														\$50.000	\$50.000

2. La capacitación docente por parte de expertos en Pedagogía Conceptual.	Taller de capacitación de docente y directivos docente sobre la pedagogía conceptual en el aula.		X														\$500.000	\$500.000
3. La convocatoria para la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA)	Convocatoria de las comunidades de aprendizaje a todos los docentes de acuerdo a su área de desempeño para estudio y mejoramiento continuo de la praxis diaria docente en la ejecución de su modelo pedagógico			X													\$400.000	\$400.000
4. Reuniones de las comunidades de aprendizaje (CDA).	La primera reunión de las comunidades de aprendizaje se realiza para establecer parámetros y así establecer la ruta de acompañamiento para el mejoramiento de la praxis diaria docente en el modelo de pedagogía conceptual. Se resalta que cada mes se realizaran las reuniones de las CDA.			X	X	X	X	X	X								\$200.000	\$200.000
5. Profesionalización docente MUNDO TIC INETFRA TPAS.	capacitación de profesionalización en MUNDO TIC INETFRA TPAS				X	X											\$200.000	
6. Elaboración del portafolio de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INETFRA TPAS.	La elaboración del portafolio.						X											
																	\$200.000	\$200.000
																	\$1.550.000	\$ \$1.550.000

Fuente: Creación Propia



<b>Implementación Plan de mejoramiento</b>	<b>Acciones realizadas</b>
Mesas de trabajo 1	Grupos focales de estudiantes, padres de familia y docentes, entrevistas a estudiantes y coordinadores.
Mesas de trabajo 2	Desarrollo de talleres con docentes para priorizar las áreas de mejora.
Piloto de clase	Pilotaje preparación y observación de clases con docentes de diferentes áreas para verificar la apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes.

**Fuente:** Creación Propia.

## 11. Conclusiones

A partir de los análisis resultantes en este trabajo investigativo, se presentan las siguientes conclusiones, considerando el cumplimiento de los objetivos, tanto general como específicos, trazados al inicio de la misma.

Con respecto al objetivo general: Evaluar el currículo de la institución a partir del modelo CIPP para focalizar y priorizar las áreas de mejora, orientadas a la formulación del plan de mejoramiento, se logró la evaluación curricular mediante el modelo analítico CIIP por lo que se generaron los juicios de valor para la toma de decisiones en la formulación del plan de mejoramiento de la escuela. A través del proceso de investigación, la aplicación de las técnicas de recolección de datos, representadas en las entrevistas a directivos y estudiantes; grupos focales con docentes, padres de familia y estudiantes y las observaciones de clases a docentes de básica primaria se encontró: Primero, que el modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza no están articuladas o alineadas. En segunda instancia, hay un modelo pedagógico conceptualmente definido, y hay unas prácticas pedagógicas en desarrollo que parecen no estar cimentadas en los mismos fundamentos que los del modelo pedagógico declarado por la institución.

Esto se puede evidenciar de manera sustancial en la confirmación de que no existe un conocimiento pleno y compartido entre la comunidad educativa sobre cuál es el modelo pedagógico que concreta el currículo institucional, cuál es el tipo de estudiante que se desea formar, cómo se despliega en la cotidianidad institucional, ni cuáles son los fundamentos metodológicos y evaluativos propios de éste.

Considerando la importancia del modelo pedagógico como la estructura que configura el currículo institucional e incide en la calidad de las enseñanzas, se determina que si no existe esa apropiación en la IE, los niveles de aprendizaje de los estudiantes se ven afectados

significativamente. Según Joyce y Weil (1985) “Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar el currículum, para diseñar materiales para la enseñanza y para orientar las enseñanzas en el aula (...)” (p.11). En este caso el plan estructurado existe , pero no está informando el currículo de la manera que debería.

Antonio Gago (2005) resalta el carácter de arquetípico, ejemplar y de forma ideal del modelo pedagógico para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje lo que ratifica la necesidad de organizar y seguir un esquema común que oriente todos los procesos escolares en la I.E para impactar en la mejora de la calidad educativa que se ofrece al interior de esta escuela.

Dado el significativo impacto de este hallazgo en la investigación, se constituyó en el área de mejora priorizada y validada por los docentes de la escuela para el diseño y trazado del plan de mejoramiento, el cual se entregará al equipo directivo de la Institución para su correspondiente estudio e implementación.

Con respecto al primer objetivo específico: Analizar la consistencia interna del currículo de la Institución educativa a partir de la aplicación modelo de evaluación CIPP, anotamos que se hizo una revisión de la coherencia e incoherencia de sus partes, lo que permitió establecer, que éste presenta coherencia en el cumplimiento a las exigencias de ley planteadas en la Ley General de Educación 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009 y Ley 1620 de 2013, tiene trazado su horizonte institucional y propone una estructura de formación técnica que responde a las necesidades de su contexto. Con relación a su incoherencia, se presenta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, por parte de los docentes, que difieren de los fundamentos del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, por lo tanto el currículo enseñado no es coherente con el enfoque metodológico declarado en el PEI de la escuela.

La utilización del modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) permitió la evaluación de cada una de las fases de contexto, entrada, proceso y producto para la toma de decisiones y el perfeccionamiento de los programas de formación integral de los estudiantes de la Institución. Por lo tanto, se generó el diseño de la propuesta de mejoramiento correspondiente a la apropiación del modelo de Pedagogía Conceptual por parte de la comunidad educativa.

El análisis sobre la consistencia del currículo de la I.E arrojó precisiones que requieren atención tanto en su consistencia interna como externa. En referencia a la consistencia interna, se establece que hay puntos frágiles en su despliegue, particularmente la falta de unidad en: la planificación, metodologías y evaluación del trabajo de aula, el diseño y estructuración de los planes de área, el trazado de las correspondientes mallas curriculares y, en cuanto a la consistencia externa del currículo, observamos que la I.E no cuenta con estudios sobre: los impactos de las alianzas estratégicas con el ITSA y SENA, entidades que adelantan la formación en articulación con la media técnica a los estudiantes de décimo y undécimo grado, ni del desempeño profesional y laboral de sus egresados, por lo cual resulta sensible la existencia de un plan de estudios carente de soportes para su pertinencia.

Las distintas voces de los participantes, en las técnicas de recolección de datos, enfatizaron en la necesidad de mejorar la coherencia entre las partes constitutivas del currículo para hacerlo más participativo y contextualizarlo a las necesidades de formación de los estudiantes y la sociedad.

El panorama sobre la inconsistencia del currículo de la I.E, hace necesario su intervención para reconfigurarlo y dinamizarlo con la convocatoria y participación de todos los estamentos de la comunidad escolar. Esta intervención permitiría influenciar la calidad de la educación ofrecida a partir de la claridad conceptual, los consensos derivados de una comunidad

de práctica comprometida con un objetivo común. En este sentido Bolívar (2008) plantea: “El currículum se ha configurado como una plataforma conceptual para analizar, deliberar y concensuar cuál es y deba ser la educación ofrecida y los medios y formas a emplear para lograrlo” (p.128).

El segundo objetivo específico: Realizar un piloto de la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual a fin de establecer las debilidades y fortalezas del modelo pedagógico en el proceso de enseñanza de tres áreas del saber: lengua castellana, ciencias naturales y lectores competentes.. Se establece que se alcanzó. El desarrollo del piloto con participación de tres docentes de diferentes áreas y grados se cumplió en su totalidad mediante un plan organizado que incluyó: acompañamiento para la planeación de la clase, observación y filmación de las clases, análisis de los resultados y retroalimentación con cada una de las tres docentes participantes.

El desarrollo del pilotaje, como experiencia adicional para corroborar los aportes de los participantes en las técnicas de recolección de datos sobre la realidad del modelo pedagógico de la I.E, permitió establecer la fragilidad del currículo de la IE, especialmente la sensibilidad del modelo pedagógico, Pedagogía Conceptual, el cual, a pesar de estar documentado en el PEI como enfoque metodológico institucional, no se hace vivo en las prácticas de aula al interior de la I.E y por el contrario se ejecutan acciones pedagógicas enmarcadas en el eclecticismo con predominio de la pedagogía tradicional.

El tercer y último objetivo: Formular el plan de mejoramiento para lograr la articulación del modelo pedagógico “Pedagogía Conceptual” con las prácticas de enseñanza, se alcanzó. La importancia de la apropiación, por parte de la comunidad educativa, de un modelo pedagógico conocido y compartido, que concrete el currículo para alcanzar mejores niveles de calidad en la

oferta educativa de la I.E, generó el diseño y estructuración del plan de mejoramiento que será presentado al equipo directivo de la I.E para su correspondiente ejecución.

El plan de mejoramiento tiene como objetivo general: presentar una estrategia para la comprensión y aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual, por parte de comunidad educativa de la I.E, para tal fin se apoyará en tres etapas: iniciación, desarrollo e institucionalización. La etapa de iniciación, comprende, socialización, sensibilización y formación a la comunidad educativa; la etapa de desarrollo, conformación de comunidades de aprendizaje, interacción de docentes mediante herramientas de las tecnologías de la información y de la comunicación (Mundo TIC) y la etapa de institucionalización, desarrollo de portafolios sobre experiencias significativas y de innovación pedagógica.

Todo el conjunto de acciones del plan de mejoramiento están orientadas a generar la reflexión entre los docentes sobre la necesidad de perseguir objetivos comunes para el mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes y el autoreconocimiento de sus potencialidades pedagógicas en el contexto de la calidad educativa.

Finalmente, resaltamos la importancia de los aportes de esta investigación para evidenciar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas presentes en la I.E. Todo este cuerpo de informaciones y datos, debidamente soportados, se constituye en un valioso insumo, que puede ser utilizado por la escuela, a través de la ejecución del plan de mejoramiento propuesto, para su transformación hacia mejores procesos de calidad en su propuesta formativa para cientos de niños, niñas y jóvenes con profundos deseos de aprender y recibir formación integral al interior de sus aulas.

## **12. Recomendaciones**

Los resultados obtenidos en esta investigación conducen a la presentación de un conjunto de recomendaciones dirigidas a todas las instancias de la comunidad educativa de la Institución. Para abordar esta sección, las propuestas y sugerencias se han organizado de la siguiente manera: recomendaciones para la institución, recomendaciones para el equipo directivo, recomendaciones para el cuerpo docente, recomendaciones para los estudiantes y recomendaciones para los padres de familia.

### **12.1 Recomendaciones para la Institución**

El primer aspecto a considerar por la Institución es la cualificación de sus docentes en el diseño, implementación y seguimiento a los planes de mejoramiento, con el fin de guiar de manera compartida y exitosa este tipo de procesos tan cruciales para la realidad institucional. Sin este primer aspecto, poco se podría lograr.

Se recomienda que la Institución oriente sus esfuerzos para acoger y dinamizar el plan de mejoramiento que se ha diseñado como producto de esta investigación curricular para promover la ruta hacia la mejora continua y su identidad como organización escolar. En este sentido, compartimos con López Cabanes y Ruiz Gimeno (2004) entre otras características de un plan de mejoramiento, la siguiente: “De su desarrollo cabe esperar junto a sus resultados sustantivos, una mejora en la gestión educativa y en el conocimiento del centro como organización” (p.59)

El plan de mejoramiento propuesto es una oportunidad coyuntural para la Institución porque prioriza, entre el conjunto de acciones de mejora focalizadas, el fortalecimiento del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual o, en su defecto, el inicio de la reflexión al interior de la comunidad educativa para seleccionar y aplicar un modelo pedagógico conocido y compartido, que posibilite acciones pedagógicas con metodologías y evaluaciones comunes, con

un ideal claro de niño, niña, hombre, mujer y sociedad, con el establecimiento de una relación docente – estudiante coherente y compartida. Toda la estructura de este plan de mejoramiento está dirigida a mejorar la calidad de la educación que actualmente ofrece esta escuela.

Es importante la revisión del Proyecto Educativo Institucional para su correspondiente actualización y contextualización a la realidad escolar. “Un establecimiento educativo con buenos resultados y que mejora continuamente... cuenta con un PEI conocido y consensado en el que se plantean claramente los principios y fundamentos que orientan su quehacer” (MEN, 2008, p.21). Para la escuela esta acción es pertinente porque hace falta incluir aspectos determinantes en su PEI que definan con claridad: el tipo de hombre, mujer y sociedad que se quiere formar; las concepciones de enseñanza, aprendizaje, competencia, calidad, el paradigma educativo, entre otros componentes fundamentales. Al asumir la Institución sus concepciones sobre los aspectos señalados, adquirirá mayor identidad en el desarrollo de sus procesos educativos.

En la misma línea de reestructuración del documento del Proyecto Educativo Institucional, la Institución debe extender con mayor contundencia, a su comunidad educativa, la apropiación del horizonte institucional. La comunidad educativa tiene el compromiso de conocer en su totalidad el contenido y el alcance de: la misión, la visión, la filosofía, los valores y la metas institucionales, a partir de una socialización permanente, contextualizada y estructurada que le permita conocer a cada uno cuál es la razón de ser de esta escuela, hacia dónde va y cómo hará para alcanzar sus principales metas y propósitos.

La Institución debe mantener la cultura de la autoevaluación que la caracteriza en todas sus áreas de gestión, en sus procesos y sus componentes; esto le permitirá la obtención de información evidenciada de su accionar, para la implementación de la mejora continua, con



participación activa y democrática de todos sus miembros. Esta idea se alinea con lo que expresa el MEN en relación con la función de la autoevaluación: “La autoevaluación cumple una función esencial durante la aplicación del plan de mejoramiento, ya que a través de ésta se podrá establecer qué tanto se ha avanzado, cuáles son los resultados y qué ajustes se requieren” (MEN, 2008, p.38).

En la misma línea, Cantón (2005) sugiere que la cultura de la autoevaluación debe ser parte esencial de la vida de la Institución, en sus palabras:

“Evaluar sistemática, periódica y rigurosamente los procesos y los resultados de los Planes de Mejora desarrollados hasta la actualidad, para corregir, cambiar mejorar e ir perfilando un modelo que pueda ser asumido institucionalmente, y se desarrolle en los centros como una parte esencial de sus funciones educativas” (p.25).

Este es el espíritu de la evaluación y de autoevaluación que se propone en este trabajo, esta es la más importante recomendación para el desarrollo institucional continuado.

## **12.2 Recomendaciones para el equipo directivo**

El rol del rector o director de la Institución es determinante para su equipo directivo porque tiene la función de liderar las acciones de los coordinadores, los docentes y el personal administrativo para que se involucren decididamente con el desarrollo institucional, el PEI, los planes de estudio y de mejoramiento (MEN, 2008). El equipo directivo, representado en el rector y los coordinadores, está llamado a estudiar el plan de mejoramiento y liderar la ejecución del plan propuesto como producto de esta investigación. Para tal fin ellos deben favorecer y generar las sinergias en las que tomen parte los docentes, padres de familia y estudiantes, apoyados con la provisión de los medios y recursos para trabajar en el logro de las metas de las acciones de mejora priorizadas dentro del plan.

El equipo directivo debe asumir el compromiso de ser promotor de la cultura de la mejora continua y mantener el seguimiento de cada una de las acciones de mejora, a través de los planes operativos u hojas de ruta que establezcan los colectivos de trabajo, que se organicen para la ejecución del correspondiente plan de mejoramiento.

El equipo directivo debe establecer la organización y la planificación estratégica como pilares para el éxito en la ejecución del plan de mejoramiento y la dinámica institucional en general. Esta recomendación incluye la estructuración de un cronograma de actividades, bien puede ser semestral o anual, que defina las fechas, espacios, recursos y responsables del accionar de la escuela, pero especialmente lo concerniente al trabajo de los grupos de mejora para la ejecución de sus respectivos planes operativos. Así mismo, en el cronograma se debe definir la agenda para las reuniones del Equipo Directivo y el Consejo Académico para que se constituyan en garantes, apoyo y seguimiento permanente de los avances y productos de los respectivos grupos de mejora.

### **12.3 Recomendaciones para los docentes**

Los docentes, como agentes activos dentro de la realidad institucional, deben asumir una actitud participativa en los planes de mejoramiento, con visión de apertura hacia el cambio y las transformaciones significativas de sus prácticas escolares, proponiendo alternativas para el mejoramiento continuo de la Institución. En la investigación adelantada por Arnaiz, Azorín, y Sanz, (2015) se encontró que:

La introducción de planes de mejora en la dinámica de trabajo habitual del colectivo docente ha contribuido a aumentar la calidad de la atención de la diversidad en cinco centros educativos que han incorporado a su quehacer cotidiano los cauces oportunos para introducir procesos de cambio en el seno de sus instituciones. (p.342)

Los docentes deben comprender la importancia de la revisión documental y la literatura pedagógica, la asistencia puntual y participativa a las reuniones y las mesas de trabajo. De la misma manera, asumir una postura crítica y reflexiva para establecer puntos de acuerdo con sus colegas para ofrecer, desde la institución, una propuesta educativa compartida y construida de manera conjunta que posibilite la calidad en la formación integral de los estudiantes, lo que representa indiscutiblemente la razón de ser de toda escuela.

La actual coyuntura educativa exige a los docentes concentrarse en comunidades de aprendizaje, a través de los cuales estudiar, reflexionar, leer, discutir y tomar decisiones para la mejora de sus procesos educativos al interior del aula. Según Bolívar y Domingo (2007)

Se hace evidente, pues, la necesidad de avanzar en esta idea de comunidad de aprendizaje, con un proyecto común de educación [...] y que todo ello repercuta desde la equidad en todos y cada uno de los estudiantes del centro. (pp.40-41)

Esta necesidad de conformar comunidades de aprendizaje ayuda a atender la disparidad existente en la Institución con respecto al manejo de las acciones pedagógicas básicas como; por ejemplo, el uso de la estructura o esquema para el diseño del plan de área, el cual es diferente en cada una de las sedes y jornadas de la Institución. Participar y construir sentido de la práctica pedagógica con los pares es una oportunidad única de desarrollo profesoral que incide fuertemente en la calidad de la enseñanza y de la educación que se ofrece en una institución. Un docente que aprende es el mejor docente. Una institución con docentes que aprenden es la mejor institución.

#### **12.4 Recomendaciones para los estudiantes**

Los estudiantes se constituyen en el alma de la Institución. Todas las acciones escolares están dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa que se les brinda al interior de las aulas,

por lo tanto, ellos son elementos claves en el desarrollo de los planes de mejoramiento. “Los estudiantes con su trabajo diario y desarrollo de las actividades propuestas en el plan de mejoramiento hacen evidentes los avances” (MEN, 2004, p.9). En este orden de ideas, los estudiantes deben tomar parte activa en los equipos de mejora, manifestando sus aspiraciones, expectativas y propuestas para fortalecer los procesos escolares de la Institución.

Involucrar a los estudiantes ayuda a que asuman una postura crítica y participativa en los grupos de mejora y dejar de ser entes pasivos que asumen de manera sumisa las decisiones, que por lo general toman los directivos y docentes. Ellos deben manifestarse con voz y voto en las mesas de trabajo, reuniones y eventos que convoque la Institución para la mejora continua de sus procesos escolares.

Los estudiantes deben apropiarse de los contenidos del horizonte institucional, el modelo pedagógico institucional, los proyectos transversales, el sistema de evaluación, y todo el andamiaje que constituye la realidad escolar, mediante la participación en las convocatorias del colegio para comunicar y socializar estos aspectos vitales del contexto escolar.

Los estudiantes deben darle mayor dinámica al Consejo de Estudiantes, como estamento que recoge sus propuestas e inquietudes como miembros de la Institución y, desde ese conglomerado, formular ideas y propuestas que se constituyan en insumos para el trazado de las acciones del plan de mejora institucional diseñado y presentado, que les permita recibir una educación de calidad, gracias al establecimiento de un currículo que se concrete, a través de un modelo pedagógico compartido y conocido por todos los miembros de la comunidad escolar.

## **12.5 Recomendaciones para los padres y madres de familia**

Los padres y madres de familia deben trascender en su rol como miembros de la comunidad educativa y dejar de ser simples receptores de los desempeños periódicos y finales de sus hijos para constituirse en estamentos activos de la escuela y ser partícipes entusiastas en la toma de decisiones hacia el mejoramiento de la realidad institucional y, por lo tanto en una educación con mayores niveles de calidad para sus hijos. “Conseguir la participación de las familias, convertirlas en interlocutores y en copartícipes de las actividades formativas supone un estilo de relaciones muy intenso y de gran complejidad, pero muy útil para enriquecer el proceso formativo de los estudiantes” (Zabalza, 2002, citado en Cantón, 2005, p.330).

Los padres y madres de familia deben exigir el llamado y convocatoria para tomar parte en los equipos de mejora que se organicen en la Institución para el mejoramiento continuo de los procesos educativos. “De la implicación de los padres depende la eficacia de muchos programas educativos” (San Fabián Marioto, 1994, pp. 18-21). Así mismo, los padres y madres están en capacidad de brindar aportes y alternativas de solución a los grandes retos que deberá asumir la institución hacia el logro de sus propósitos institucionales. Los padres y madres se constituyen en socios de la escuela y en la interacción escuela-familia, ellos se forman como padres y trabajan bajo las orientaciones de la Institución (Cantón, 2001).

Los padres y madres de familia deben dinamizar el Consejo de Padres como instancia que está llamada a servir de órgano consultor para el mejoramiento de la oferta educativa de la Institución. La oportunidad que le puede brindar este estamento a la escuela es de un valor significativo porque está integrado por las voces de toda la comunidad de padres y madres, que democráticamente han elegido a sus delegados para que se constituyan en sus representantes y

propongan acciones para mejorar la calidad de la educación que sus hijos reciben al interior de la escuela.

Los padres y madres de familia deben comprender la importancia de conocer los elementos relevantes de la escuela como su horizonte institucional, el modelo pedagógico, la estructura de la escuela, cómo se evalúa, cuáles son los principales proyectos y logros institucionales. Ese conocimiento que deben obtener desde la misma escuela, debe servir para la intervención efectiva en los equipos de mejora y participar activamente en la obtención de resultados mediante la ejecución del plan de mejoramiento institucional.

Este conjunto de recomendaciones dejan claro que cada uno de los miembros de la comunidad escolar tiene un papel protagónico en la transformación de la dinámica escolar para que se dejen a un lado las prácticas escolares desarticuladas, descontextualizadas y desconocidas por muchos de los integrantes de la Institución y se conviertan, mediante la puesta en marcha de un plan de mejoramiento estructurado, en una propuesta educativa clara, coherente, compartida y conocida por todos, dirigida, fundamentalmente, a mejorar la calidad educativa de la Institución.

### **Referentes bibliográficos**

Acuña, C. (1979). *Modelo de desarrollo curricular*. México: SEP.

Ander Egg, E. (2016). *Aprender a investigar: nociones básicas de investigación social*. Córdoba: Brujas.

Aparcana Reinoso, J., Flores Barrio, T. A., & Salas Sánchez, M. A. (Junio de 2014).

*academia.edu*. Obtenido de [http://www.academia.edu/7493848/monografia-el\\_curriculo-tipos-tendencias](http://www.academia.edu/7493848/monografia-el_curriculo-tipos-tendencias).

- Arnaiz, P., Azorín, C., & Sanz, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado*, (19), 3.
- Arredondo, V. (1981) Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular. En Iafrancesco Villegas, G. (2004). *La evaluación integral y de los aprendizajes desde una perspectiva de la escuela transformadora*. Recuperado el 15 de agosto de 2016, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf): [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)
- Ausubel, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. En Moreira, M y Cera, I. (1973) *Revista ciencia & Educaco*. Cambio conceptual: Análisis crítico y propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. V 9.
- Avendaño, K., Carrillo, A., Henao , R., & Manga, S. (2010). *Análisis del estado del Modelo de Pedagogía Conceptual en las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Batista, Fernández, & Hernández. (2006). *Metodología y Técnicas de la Investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Bedoya, J. (1998). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar? La pedagogía y el proceso de enseñar*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista iberoamericana de Educación* (53), 86. Obtenido de <file:///D:/Downloads/rie53a04.pdf>

- Blanco, N. (2010). La investigación como ámbito del currículo y como método para su desarrollo. En J. Gimeno *Saberes e incertidumbres sobre curriculum* (pág. 569). Málaga: Morata.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain* [*Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, El dominio cognitivo*]. Nueva York: David McKay & Co.
- Bloom, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Boughton Mifflin Company.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bondarenko, N. (10 de Abril de 2007). *Acerca de las definiciones de la calidad de la educación*. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20204/2/articulo4.pdf>
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación, visión general de su desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Broveli, M. (2001). *Evaluación Curricular..* Obtenido de file:///D:/Downloads/Dialnet-EvaluacionCurricular-
- Campoy, T., & Gómez, E. (2009). Manual básico para la elaboración de tesinas, tesis y trabajos de investigación. En T. Campoy, & E. Gómez, *Manual básico para elaboración de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 278-280). Madrid: EOS.
- Cantón Mayo, I. (2001). La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (40), 147-174.



- Cantón Mayo, I. (2004). Calidad, mejora y planes de mejora. En I. Cantón, *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en los centros públicos de Castilla y León. *Revista de educación*. (336), pp. 313-351.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. En Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Chavez, Pizano, G. (2006). El paradigma educativo y la nueva visión del hombre. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 145-150.
- Cohen, L y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll S, C. (1994). *Constructivismo e intervención educativa*. Propuesta Educativa.
- Cornejo, J., & Feixas, G. (1996). *Manual de la técnica de la rejilla, mediante el programa record V.2.0*. Barcelona: Paidós.
- Cronbach, L. (1963). *Course improvement through evaluation*. New York: Teachers College record.
- Crosby, P. (1979). *Quality is free. The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill
- Cubillos, M. y Rozo, D. (2016). *Concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad*. Obtenido de

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/109003/Documento\\_2016/Bibliografia\\_2016/1M aria\\_Constanza\\_Cubillos\\_Rodriguez.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/109003/Documento_2016/Bibliografia_2016/1M aria_Constanza_Cubillos_Rodriguez.pdf)

De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa.

*Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>

De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4).

De Zubiría, M (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá, Plaza& Janes.

De Zubiría , M. (1995). *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Mejía.

De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogota: FIPCAM.

De Zubiría, M. (1999). *Pedagogía del siglo XXI: Mentefactos I*, Bogotá. Fundación Alberto Merani.

De Zubiria, M. (2008). *ABC de pedagogía conceptual. Fundamentos. Los fines y métodos de pedagogía conceptual*. Bogota: Fundación Internacional Alberto Merani.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos:Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Deming, E. (2009). *Temas selectos de la calidad*. Recuperado el 14 de julio de 2016, de <http://www.admigratoria.org.ar/Biograf%C3%ADa%20de%20Edward%20Deming.htm>

Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2014). Bases del Plan Nacional del desarrollo 2014-2018. Obtenido de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DES>

ARROLLO%202014%20-

%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Díaz-Barriga, A. (1981) Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de Educación Superior*, 10 (4).

Edwards Risapatron, V. (1991). *El concepto de la calidad en educación*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf>

Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination*. En E. Eisner. New York: Macmillan.

Elizarrás, G. (2010). *Las comunidades de aprendizaje: ¿Una alternativa para la educación actual?* Disponible en <http://www.cchep.edu.mx/docspdf/cc/109.pdf>

Feigenbaum A.V. (1994). *Control total de la calidad* (3 ed.) México: Editorial Continental.

Feito Alonso, R. (2010). El sentido del curriculum en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno, *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum* (p. 378). Madrid: Morata.

Fernández, A. (2013). La representación en Herbart y Freud y su lugar de enseñanza. *Educaco & realidade* Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 747-767. 767,

Disponible en: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

Flores Guerrero, R. (2009). *Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Flórez Ochoa, H. (1999). *Evaluación; Pedagogía y Cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Freire, P. (1998). *El grito manso*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Fundación Internacional De Pedagogía Conceptual . (2006). *Encuentro regional de actualización docente*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Gago, A. (2005). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. Mexico D.F: Sep.

- Gibert, E. (2012). *Tesis doctoral: Una alternativa didáctica para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de la asignatura de matemática en la educación secundaria básica*. La Habana: Universidad de ciencias pedagógicas Enrique José Varona.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2000). *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.). (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Richmond, CA: McCutchan Publishing.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor*, 7. 3-17
- Hamui Sutton, A., & Varela Ruíz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1):55-60
- Hayes, H. (2014). *Currículo XXI lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid, España: Ediciones Narcea S.A.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general*. Madrid: La lectura.
- Herbart, J. F. (1935) *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Madrid, España - Calpe.
- Hernández, F. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mac Graw Hill.

- Hernández Rrequena, Stefany S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). (5) 2. UOC. [Recuperado Junio 20, 2016).
- Iafrancesco Villegas, G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ibarzábal, E. (1998). *La pasión de mejorar*. Madrid, Iceberg/Díaz Santos.
- ICFES. (s.f.). Reportes Saber. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>.  
Recuperado el 2015
- ICFES. (2016). Reportes Saber <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>.  
Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co): [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)
- INETFRADPAS. (2010). *Sistema institucional de evaluación de los estudiantes*. Galapa: Inetfradpas.
- INETFRADPAS. (2011). *Proyecto educativo institucional*. Barranquilla: CUC.
- INETFRADPAS. (2013). *Plantilla de seguimiento a estudiantes*. Galapa: Inetfradpas.
- INETFRADPAS. (2014a). *Informe de postulación premio comunidades que aprenden*. Galapa: Inetfradpas.
- INETFRADPAS. (2014b). *Plantilla de seguimiento a estudiantes*. Galapa: Inetfradpas.
- INETFRADPAS. (2016). *Informe de rendición de cuentas 2015*. Galapa: Inetfradpas.
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. Obtenido de [http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3078/1/JaramilloRodrigo\\_2004\\_calidadeducacionconceptoreferencia.pdf](http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3078/1/JaramilloRodrigo_2004_calidadeducacionconceptoreferencia.pdf)
- Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

- Juran, J.M. (1981). *Planificación y análisis de la calidad*. McGraw-Hill.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. London: Routledge.
- Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1).26-43
- Lago, D, Aristizabal, M, Navas, M & Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010). En Á. Diaz-Barriga, *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Argentina: Miño y Dávila.
- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista de psicodidáctica*, (11)12,67-86
- López Cabanes, A., & Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para que vale?, ¿cómo se puede aplicar? *Educación en el 2000*, 49-64.
- López, M. (2015). Currículo. *Universidad de Málaga*. Recuperado el 26 de Abril de 2015, de <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/34/html/cursos/melero/1.htm#1>
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objective*. Palo Alto, CA.: Fearon.
- Mantovani, J. (1957). *Comenio, padre de la educación moderna* . Obtenido de [file:///D:/Downloads/Monitor\\_11827.pdf](file:///D:/Downloads/Monitor_11827.pdf).
- Marqués, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Obtenido de <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>
- Martín Rodríguez, E. (2010). Mejorar el currículum por medio de su evaluación. En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (620-636). Madrid: Morata.

- Marzano, R.J. (2003). What works in schools. Traslating research into action. En: Bolívar, A., & Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2004). Planes de mejoramiento ¿Y ahora cómo mejoramos? *Serie Guías No. 5, 9*.
- MEN. (2006a). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2006b). Currículo. Recuperado el 25 de Marzo de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Cargraphics.
- MEN. (2010). *El reto es consolidar el sistema de calidad educativa*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- MEN. (2010a). *Pruebas Saber*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- MEN. (2010b). *Educación de calidad para la prosperidad*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2011). [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf).
- MEN. (2015). *Colombia, la mejor educatda en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf)

- MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia*. París: OCDE. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Méndez, F. (11 de Julio de 2010). Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de <http://revindustrialimpactoamerica.blogspot.com.co/>
- Mora, D. (2014). *Calidad de la Educación. Descripción y análisis de las corrientes conservadoras. Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados*. La Paz, Instituto Internacional de Integración.
- Moreira, M y Cera, I. (1973). Cambio conceptual: Análisis crítico y propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo *Revista ciencia & Educaco*. Bauru, ( 9) 2, p. 301-315
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra . edición en español.
- OCDE. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza- Informe internacional*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- OCDE. (1995). *Normas de desempeño en la educación.En busca de la calidad*. Paris: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos.
- OCDE. (2006). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2014). *Resultados de las pruebas PISA foco:Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que deben hacer con lo que saben*. OCDE. Obtenido de [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)



- OCDE. (2016). *PISA 2015 Resultados claves*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno, & Á. Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pág.426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á. (2000). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno, & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pág. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2009). ¿Competencias o pensamientos prácticos? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristan, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pág. 59-102). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. En Hernández, S. (2008). *Revista de universidad y sociedad del conocimiento. El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. V 5.
- Picado Godínez, F. M. (2006). *Didáctica General*. Costa Rica: EUNED.
- Posada, R. M. (2009). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Barranquilla: Editorial Gente Nueva.
- Posadas, J. L. (2005). *Investigación Educativa*. España: Pearson.
- Posner, G. (1998a). Análisis de currículo. En G. J. Posner, *Análisis de Currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Posner, G. (1998b). Propósito y contenido del currículo. En G. J. Posner, *Análisis del currículo* (Segunda edición, pág. 82). Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (Tercera ed.). (M. Á. Martínez, Trad.) México D.F, México: Mc Graw Hill.

Rabecq, M. M. (Noviembre de 1957).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>.

Ramírez, E. (2007). Reseña de Hacia una educación de Calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*(5), 1-2.

Obtenido de file:///D:/Downloads/ase05102\_perezjustecc5e.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española [en línea] [Consulta el 28-6-2004]. Disponible en <http://www.rae.es/>

Retamoso, G (2007). Educación y sociedad. Editorial Antropos, Bogotá.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15103-124. doi:

<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.00>

Ruthman, I. (1976). [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250536.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250536.pdf).

San Fabián Marioto, J. L.(1994). La participación. *Cuadernos de pedagogía*, 222, 18-21.

Sanz, T. (2004). El curriculum. su conceptualización. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 3-18.

Sarramona, J. (1987). *Curriculum y Educación*. Barcelona: CEAC.

Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. En Universidad Nacional Abierta . (19 de octubre de 2016)

<file:///C:/Users/USUARIO/Documents/modelo%20Scriven%20Consumidor.pdf>.

Segovia, J. D. (2003). Dimensiones y Escenarios Del Buen Aprendizaje Para Todos. *Revista*

*Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

- Stake, R. (1974). Program Evaluation, particularly responsive Evaluation. New Trends in evaluation. Gottenburg, Sweden. Institute of Education. University of Gottenburg. Report No. 35.1-20
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R., Denny, T., & Denny, T. (1969). *Needed concepts and techniques for utilizing more fully the potencial of evaluation*. Chicago: Chicago University Press.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación Sistémica: guía teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice*. New York: Harcourt Brace
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, K. (1954). *A Scientist Speaks*. Excerpts from Addresses. The Mit Press.
- Kuhn, Thomas. (1962) La Estructura de las revoluciones científicas. *Naturaleza y necesidad de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Tyler, R. (Ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1972). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- UNESCO. (2005). *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, monitoreo, y la mejora educativa*. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/resources/1\\_1\\_3\\_P\\_SPA.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf)
- UNESCO. (1998). *Proyecto prinicipal de educación en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

- UNESCO. (2007). Recuperado el 12 de Mayo de 2015, de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- UNESCO. (2011). *La Unesco y la educación "Toda persona tiene derecho a la educación"*.  
Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Obtenido de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO. (2016). *Evaluación de la calidad de la educación- LLECE*. Obtenido de  
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>
- Valls, R. (2005). Comunidades de aprendizaje. *Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Vigotsky, L. (1978). Secuencias de desarrollo infantil. En Severo, A. (2012). IFD-Tacuarembó.  
Artículo Teorías del Aprendizaje: Jean Piaget, Lev Vigotsky. 2D
- Viñas, M. (11 de 01 de 2017). *TotemGuard*. Obtenido de [www.totemguard.com](http://www.totemguard.com)
- Weiss, C. (1972). Evaluation research: methods for assessing programs effectiveness. En  
Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistémica, guía teoría y práctica*.  
Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (1989). Case study research: Design and methods. (Trad. Cast. Investigación en estudio  
de casos: Diseños y métodos) En: Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I.,  
& Tarín, E. (2011). El estudio de casos. *Métodos de Investigación Educativa*, 2.
- Yin, R. (2012). *Applications of study case research*. Thousand Oaks: Sage
- Zabalza, M. A. (2002) Las relaciones interpersonales en las organizaciones, en Actas del VII  
CIOIE, Retos Educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus  
implicaciones organizativas. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco,  
187-202

## **Anexos**

En esta sección se relacionan los formatos, matrices, rúbricas y demás documentos de apoyo para el desarrollo del proyecto de investigación curricular, adelantado en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa (Atlántico) denominado: Incidencia de la evaluación curricular en la calidad educativa: caso Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

Esta sección de los anexos del trabajo de investigación se organizó en este documento, separado del texto con los demás componentes de la tesis, debido al gran tamaño y amplitud de los informes y esquemas que lo componen, por lo tanto requerían estructurarse en este tomo adicional.

Cada uno de los anexos aparece identificado con letras siguiendo el orden alfabético y atendiendo a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA). De igual modo el orden en que aparecen los anexos está articulado con el orden en que se relacionan los componentes del documento de base.

## Lista de anexos

<b>Anexo A. Formato de rejillas para la caracterización del horizonte institucional. ....</b>	<b>216</b>
<b>Anexo B. Formato de rejillas para la caracterización de las necesidades específicas de la sociedad y de los estudiantes. ....</b>	<b>219</b>
<b>Anexo C. Formato de rejillas para analizar el currículo diseñado. ....</b>	<b>220</b>
<b>Anexo D. Formato de rejillas para analizar el modelo pedagógico o currículo enseñado. .</b>	<b>222</b>
<b>Anexo E. Análisis documental de la caracterización del horizonte institucional .....</b>	<b>229</b>
<b>Anexo F. Análisis documental de la caracterización de las necesidades de la sociedad y de los estudiantes. ....</b>	<b>233</b>
<b>Anexo G. Análisis documental del currículo diseñado. ....</b>	<b>235</b>
<b>Anexo H. Análisis documental del modelo pedagógico o currículo enseñado. ....</b>	<b>239</b>
<b>Anexo I. Informe de la caracterización del horizonte institucional .....</b>	<b>249</b>
<b>Anexo J. Informe de la caracterización de las necesidades de la sociedad y de los estudiantes. ....</b>	<b>260</b>
<b>Anexo K. Informe del currículo diseñado. ....</b>	<b>266</b>
<b>Anexo L. Informe de la caracterización del modelo pedagógico de la Institución .....</b>	<b>274</b>
<b>Anexo M. Ensayo: Contrastes entre los criterios de elegibilidad (Rafael Flores, 1999) del modelo de Pedagogía Conceptual y su aplicación en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander .....</b>	<b>281</b>
<b>Anexo N. Protocolo y guías de preguntas para la aplicación de los grupos focales a docentes padres de familia y estudiantes. ....</b>	<b>301</b>

<b>Anexo O. Oficios de convocatoria a coordinadores y docentes para participar en los grupos focales y observaciones de clases. ....</b>	<b>307</b>
<b>Anexo Q. Sistematización de las conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de docentes. ....</b>	<b>317</b>
<b>Anexo R. Sistematización de las conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de estudiantes. ....</b>	<b>332</b>
<b>Anexo S. Sistematización de conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de padres de familia. ....</b>	<b>340</b>
<b>Anexo T. Sistematización de entrevistas a directivos docentes y a estudiantes. ....</b>	<b>349</b>
<b>Anexo U. Matriz para el proceso de triangulación. ....</b>	<b>387</b>
<b>Anexo V. Informe de triangulación. ....</b>	<b>392</b>
<b>Anexo W. Análisis de observaciones y resultados de las clases del pilotaje. Docente 1, Docente 2 y Docente 3. ....</b>	<b>439</b>
<b>Anexo X. Formato de plan de clases de la Institución. ....</b>	<b>464</b>
<b>Anexo Y. Rúbricas para observaciones de clases directas y del pilotaje. ....</b>	<b>466</b>
<b>Anexo Y. Análisis de frecuencia. ....</b>	<b>495</b>

## Anexo A. Formato de rejillas para la caracterización del horizonte institucional.

### Sesión 2 Sociedad y currículo

Taller: En grupos, analizar en el PEI la caracterización del Horizonte Institucional. Para ello, emplearemos los instrumentos que se detallan a continuación.

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.				
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión;				
Medios por los cuales se divulga la misión.				
Estudios 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.				

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										
Principios										
Fines de la educación										
Filosofía										
Valores										

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;			
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento;			



Plantea innovaciones a implementar			
Contempla avances tecnológicos			
Considera sistema de difusión			
Enuncia acciones para desarrollar la visión			

**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;			
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución;			
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.			
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.			

**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;				su comunidad.
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;				

	Sí	No	Observaciones
Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional;			
Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa;			
Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela;			
La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes 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.



**Anexo B. Formato de rejillas para la caracterización de las necesidades específicas de la sociedad y de los estudiantes.**

**Sesión 2 Sociedad y currículo**

Taller: En grupos, analizar en el currículo diseñado la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que 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	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.		
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.		
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.		
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.		
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)		
El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).		

Formato de verificación				
	Frecuencia	Pertinencia	Utilidad	Observaciones
Estudios realizados				
Seguimiento a egresados				
Convenios				

### Anexo C. Formato de rejillas para analizar el currículo diseñado.

#### Sesión 4 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.						
		Técnicas	Instrumentos	Fuentes		
5.1a Documento institucional que recoja el currículo;						
5.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo;						
5.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo;						
5.1d Evidencias sobre si 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;						
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,						
5.1f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI;						
5.1.1 -5.1 b	Existencia	Información Claridad		Coherencia	Periodicidad	Observaciones
Documento institucional						
Construcción del currículo						
Medios						

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.				
Concepción de hombre y mujer.				

Concepción de ciudadano y ciudadana				
-------------------------------------	--	--	--	--

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								
Metodología								
Necesidades								

2. 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;			
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;			
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;			
5.2d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales;			
5.3e El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.			

El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Calidad				
Competencia				

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							
Desarrollo de competencias							

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.					
	Saber	Saber hacer	Saber ser	Convivencia social	Observaciones
Áreas (Explicitar el área)					
Educación Artística					

## Anexo D. Formato de rejillas para analizar el modelo pedagógico o currículo enseñado.

### 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.

6.1d. 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.			
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 y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.			

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico					
Descripción del modelo					
Fundamentación del modelo					

Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza				
Aprendizaje				
Evaluación				
Calidad				
Competencia				
Concepción de niño y niña.				
Concepción de hombre y mujer.				
Concepción de ciudadano y ciudadana				
Perfil del estudiante				

**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							
	Hacer seguimiento							
	Hacer afianzamiento							
	Desarrollo de competencias							
Aprendizaje	Antes de la clase							
	En el desarrollo de la clase							
	Grupales							
	Individuales							
	Autocontrol							
Evaluación	Conocimientos							
	Desarrollo de competencias							
Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones		
Saber conocer	Generales para el aprendizaje							
	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, autorespeto.					
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,					

Recursos	Promueven participación del alumnado		Observaciones
	Sí	No	
Físicos			
Audiovisuales			
Impresos			

Procedimientos de evaluación				
	Aspectos a evaluar	Tiempos	Procedimientos	Observaciones
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	Corto plazo	-Pruebas orales.	
			-Pruebas de respuesta corta	
			-Preguntas objetivas.	
	Actividades y tareas	Largo plazo	- Pruebas objetivas.	
			- Pruebas de respuesta corta.	
			- Pruebas de ejecución.	
Actividades y tareas	Corto y mediano plazo	- Lista de Cotejo y Escalas.		
		- 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.	
		Medio plazo: Revisión de la práctica docente	- Revisión por colegas.	
			- 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.

<b>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.</b>			
	<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.			
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.d El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.			

	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa	
Políticas para desarrollar competencias						

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico										
Observaciones										

**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.

<i>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>			
	<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.			
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.						
	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.						
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.						
Criterios para la promoción de estudiantes.						

Articulación					
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias	Observaciones
Formas evaluación					
Tipos de evaluación					
Instrumentos					

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas				
Periodos de recuperación				
Actividades complementarias				

***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 modelo/enfoque 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			
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.			

	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							
Informes realizados							

## Anexo E. Análisis documental de la caracterización del horizonte institucional

### Sesión 2 Sociedad y currículo

Analizar en el PEI la caracterización del Horizonte Institucional. Para ello, emplearemos los instrumentos que se detallan a continuación.

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;			X	Resultados de las encuestas de satisfacción de los padres de familia y estudiantes con el servicio educativo ofrecido en el colegio.
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión;			X	PEI. Manual de Convivencia. Carteleros de gran formato. Presentaciones PP en la inducción anual. Agendas de seguimiento de los maestros. Material fotocopiado empleado en reuniones de apertura anual, tanto con padres de familia como estudiantes. Resultados de la autoevaluación institucional.

Medios por los cuales se divulga la misión.			X	Carteleros de gran formato. Manual de Convivencia. Material fotocopiado. Reuniones de inducción tanto con padres de familia como estudiantes. Encuentros de directores de grupo y de los coordinadores con los estudiantes.
Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.			X	Aplicación anual de la encuesta de satisfacción de los padres de familia y estudiantes sobre el servicio educativo y la socialización del informe de resultados.
Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.			X	La incorporación de los procesos de articulación con el ITSA y SENA. El énfasis en el desarrollo de competencias laborales específicas. La actualización de la propuesta de formación técnica en atención a los vínculos con el ITSA y SENA y las necesidades del sector productivo de la región, especialmente la Zona Franca Industrial del Atlántico.

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	Apunta a la formación integral de los estudiantes, enfatizando en el acercamiento al conocimiento, a la cultura, los valores, el trabajo y el desarrollo humano en general.
Principios			X			X			X	Incluye lo contenido en el artículo 67 de la Constitución, en particular lo relacionado con el acceso a la ciencia, el conocimiento, la técnica, los demás bienes y los valores.

Fines de la educación			X			X			X	Incluye lo contenido en el artículo 5 de la Ley 115.
Filosofía			X			X			X	Enfatiza en la formación integral del estudiante.
Valores			X			X			X	Los valores institucionales son la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la fe.

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		Tiene como meta principal proyectarse al año 2016 como una institución de calidad
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento;	X		Proyección hacia la calidad. Promoción del trabajo en equipo. Fortalecimiento de las alianzas estratégicas. Proyección de vida y liderazgo. Espíritu investigativo. Potenciación de valores. Desarrollo de las competencias ciudadanas. Contribución para el medio ambiente. Transformación del entorno.
Plantea innovaciones a implementar	X		Alianzas estratégicas con la educación superior.
Contempla avances tecnológicos	X		Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación.
Considera sistema de difusión		X	No se sistematiza la manera como la visión se dará a conocer.
Enuncia acciones para desarrollar la visión	X		Las alianzas estratégicas. La calidad como propósito. El fomento de los valores.

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		PEI Carteleros de gran formato. Láminas de acrílico en distintos sectores de la planta física de la institución.
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución;	X		Actas y encuestas del equipo de mejora que trabajó en este proceso del horizonte institucional, en el marco del sistema de gestión de la calidad.
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.	X		Jornadas de inducción al inicio del año escolar. Carteleros. Láminas de acrílico. Agendas de los docentes. Televisor.
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.	X		Los valores institucionales se evidencian desde el componente afectivo de la propuesta pedagógica de la Institución.

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		Los planes de área tienen en sus apartes los propósitos correspondientes. Plan de mejoramiento. Plataforma SIGCE (Sistema Integral de Gestión de la Calidad) del Ministerio de Educación Nacional.
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	Las metas están trazadas en el PEI, pero corresponden a aspectos generales de la Institución y no se especifican por áreas.
Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educativas;		X	No todas las metas tienen definidos los espacios y los recursos para su alcance.
Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es;		X	No se tiene evidencia.
Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución.	X		Las metas institucionales tienen como base el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual está propuesto en la misión y la filosofía institucional.

	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	Presentan propósitos de mejoramiento académico, convivencial y ambiental.
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes.			X			X			X	Involucran aspectos académicos, convivenciales, ambientales, locativos, etc.
Las metas estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes alcanzarán en las competencias: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras...		X			X			X		El conjunto de metas establecidas no incluye todas las áreas.
Definición de las metas educativas a alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales.		X			X			X		Algunos proyectos transversales no cuentan con metas en el PEI.



## **Anexo F. Análisis documental de la caracterización de las necesidades de la sociedad y de los estudiantes.**

### **Sesión 2 Sociedad y currículo**

Taller: En grupos, analizar en el currículo diseñado la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que 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.		
<b>Descripción del indicador</b>	<b>Técnica</b>	<b>Fuentes</b>
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.	Revisión documental	Archivos institucionales. Plan de estudios. Planes de área. Archivo fotográfico de evidencias e informes de indicadores.
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.	Revisión documental	Cronograma anual de actividades. Actas de reuniones de colectivos de docentes por área. Actas de reuniones de área. Plan de estudios. Informes de actividades de exploración vocacional del Departamento de orientación escolar
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.	Revisión documental.	Informes de actividades de exploración vocacional del Departamento de orientación escolar. Informes de reuniones de los directivos con delegados de las entidades ITSA y SENA para la definición de los programas técnicos. Archivo fotográfico de asistencia de los estudiantes a eventos académicos, culturales, artísticos y comunitarios.
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.	Revisión documental	Plan de estudios. Planes de área. Enfoque Metodológico. Proyectos Pedagógicos Transversales.
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)	Revisión documental	Informes de resultados de encuesta de satisfacción de estudiantes y padres de familia.
El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).	Revisión documental	Plan de estudios. Planes de área. Carpetas con información de los procesos de articulación para la formación técnica con el SENA e ITSA Oficios de certificación de cumplimiento de pasantías y prácticas empresariales.

Formato de verificación				
	Frecuencia	Pertinencia	Utilidad	Observaciones
Estudios realizados	Anual	Sí	Sí	Encuesta de satisfacción de padres de familia y estudiantes.
Seguimiento a egresados	No	Sí	Sí	No se cuenta con un estudio completo sobre los seguimientos a egresados. Se han hecho algunas acciones parciales como espacios en las redes sociales o la entrega directa de información por parte de los egresados.
Convenios	Anual	Sí	Sí	Actas de reuniones de líderes de formación con los directivos de la institución

## Anexo G. Análisis documental del currículo diseñado.

### Sesión 4 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	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	PEI. Plan de estudios. Planes de área.
5.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo;	Análisis documental  Entrevista a Rectora y Coordinadores académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Actas del Consejo Académico. Actas de reuniones de colectivos docentes desarrollo institucional. Actas de reuniones de área. Formato de la estructura para construir los planes de área. Rectora. Coordinadores.
5.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo;	Análisis documental  Entrevista a Coordinadores académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Carteleras de gran formato. Actas de reuniones con padres de familia. Presentaciones empleadas en la inducción a los estudiantes. Coordinadores.
5.1d Evidencias sobre si 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 a Coordinadores académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	PEI. Actas del Consejo Académico. Actas de reuniones de desarrollo institucional. Actas de reuniones de los colectivos de docentes por área. Coordinadores.
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 a coordinadores académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Actas de reuniones de desarrollo institucional. Actas del Consejo Académico. Actas de reuniones de los colectivos de docentes por área. Coordinadores.

5.1f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI;	Análisis documental  Entrevista a coordinadores académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	PEI Planes de área. Coordinador/a
---	--	--	---

5.1.1 -5.1 b	Existencia	Información		Periodicidad	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento institucional	SI	SI	SI	Anual	Documento PEI.
Construcción del currículo	SI	SI	SI	Anual	Es realizado por los colectivos de docente.
Medios	SI	SI	SI	Anual	Documentos físicos y digitales.

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.	SI	SI	SI	Las construcciones son coherente con los documentos legales y con los ideales de organizaciones tales como: ONU, UNESCO, OCDE.
Concepción de hombre y mujer.	SI	SI	SI	Las construcciones son coherente con los documentos legales y con los ideales de organizaciones tales como: ONU, UNESCO, OCDE.
Concepción de ciudadano y ciudadana	SI	SI	SI	Las construcciones son coherente con los documentos legales y con los ideales de organizaciones tales como: ONU, UNESCO, OCDE.

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	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Existen documentos guías para la elaboración de los planes de áreas y plan de estudios. Los estudiantes se organizan de acuerdo a criterios de edad, lugar de vivienda, condiciones físicas, procedencia de programas específicos.
Metodología	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	La metodología está articulada con el modelo de Pedagogía Conceptual.

Necesidades	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Los documentos del PEI y conclusiones de las evaluaciones institucionales.
-------------	----	----	----	----	----	----	----	--

2. El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.

	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
5.2a El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento;	Análisis documental Entrevista a Coordinadores Académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Plan de estudios. Planes de área. Coordinadores.
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 Entrevista a Coordinadores Académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Plan de estudios. Planes de área. Planeamientos curriculares de los programa de formación técnica, Coordinadores. Documentos oficiales (Ley 115, Estándares Básicos, Lineamientos
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 a Coordinadores Académicos	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Planes de área. Proyectos pedagógicos. Coordinadores.
5.2d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales;	Análisis documental Entrevista a Coordinadores Académicos y Docente de Apoyo. Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Plan de estudios. Planes de área. Proyectos pedagógicos. Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes. Coordinadores. Docente de apoyo.
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	NO	NO	La institución no tiene definido su concepción de calidad.
Competencia	SI	SI	SI	La institución se fundamenta en la concepción de competencia establecida por el MEN: Saber hacer en contexto.

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	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Los planes de áreas están estructurados por los niveles de grados, asignaturas y programas flexibles
Desarrollo de competencias	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Competencias básicas, laborales general y laborales específicas.

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	
Educación Artística	Reconocer los materiales, las tonalidades y texturas para realizar cuadros al óleo	Organizar la exhibición y muestras de las elaboraciones artísticas en museos, Casa de la Cultura y otros espacios académicos y culturales.	Valorar y reconocer sus propios trabajos creativos y el de sus compañeros.	Contribuir a la proyección comunitaria y de la institución, a través de los talentos y habilidades artísticas.	Proyecto artístico “Desde el taller”

Competencias son de tipo oral y escritos basadas en los esquemas de pruebas saber.

Además se utilizan los niveles de desarrollo del pensamiento según el modelo pedagógico, y se implementan guías, talleres, actividades de retroalimentación, evaluación, lectores competentes y las evaluaciones escritas, desarrollo de los planes de mejoramiento.

Las evaluaciones periódicas no se encuentran especificadas dentro del PEI, ni los responsables de estas, solo se determina el sistema de evaluación institucional apoyado en la pedagogía conceptual y el decreto 1290.

Los periodos de recuperación se establecen de acuerdo a los procesos y estrategias para fortalecer el proceso de acompañamiento de nivelación. Las actividades complementarias son necesarias para determinar el desarrollo de los procesos.

## Anexo H. Análisis documental del modelo pedagógico o currículo enseñado.

### 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.

6.1d. 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.

<b>6.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</b>			
	<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	Rejilla.	Documento PEI.
6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental.	Rejilla.	Documento PEI. Aportes de Coordinador Académico.
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	Rejilla	Documento PEI.
6.1. d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI.
6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI.

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	Sí	Sí	Sí	Sí	El Modelo de Pedagogía Conceptual está documentado y presenta una estructura conocida por la comunidad docente.
Descripción del modelo	Sí	Sí	Sí	Sí	La información presente en el PEI es clara y detallada.
Fundamentación del modelo	Sí	Sí	Sí	Sí	El Modelo de Pedagogía Conceptual tiene fundamentación teórica, especialmente, en los postulados de Jean Piaget.

Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	Sí	Sí	Sí	Se propende por una formación integral.
Aprendizaje	Sí	Sí	Sí	El modelo se apoya en los procesos afectivo, procedimental y cognitivo, lo que constituye el triángulo humano.
Evaluación	Sí	No	Sí	La evaluación es por procesos, pero se emplean convenciones cuantitativas y cualitativas.
Calidad	Sí	No	Sí	No se cuenta con una concepción de calidad articulada con la fundamentación del Modelo de Pedagogía Conceptual.
Competencia	Sí	No	Sí	No se cuenta con una concepción de competencias articulada con la fundamentación del Modelo de Pedagogía Conceptual.
Concepción de niño y niña.	Sí	Sí	Sí	El modelo deja claro las concepciones de niño, niña que se desea formar.
Concepción de hombre y mujer.	Sí	Sí	Sí	El modelo deja claro las concepciones de hombre y mujer como miembros de la sociedad.
Concepción de ciudadano y ciudadana	Sí	Sí	Sí	El Modelo de Pedagogía Conceptual tiene entre sus propósitos la formación de un ser amoroso, social, afectivo y con carácter general.
Perfil del estudiante	Sí	Sí	Sí	El Modelo de Pedagogía Conceptual se articula con el perfil del estudiante, especialmente en lo relacionado con el desarrollo exitoso de los procesos escolares.



**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	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Está fundamentado en las etapas del desarrollo humano de Piaget.
	Hacer seguimiento	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Los seguimientos se realizan, a través de las reuniones de: el Consejo Académico, las Comisiones de Evaluación, las Reuniones de Área.
	Hacer afianzamiento	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	En la Institución se llevan a cabo planes de mejoramiento periódicos para apoyar a los estudiantes con dificultades.
	Desarrollo de competencias	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Aunque el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza en el desarrollo de competencias afectivas, en la Institución se dinamizan acciones para potenciar las competencias básicas y laborales específicas
Aprendizaje	Antes de la clase	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Se proponen las acciones de encuadre y motivación.
	En el desarrollo de la clase	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Se propone las acciones de enunciación, modelación, simulación, ejercitación y demostración.

	Grupales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Involucran actividades como exposiciones, talleres, extramuros, debates, mesa redonda, entre otras.
	Individuales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Involucran actividades como test, sustentaciones, trabajos escritos, entre otros.
	Autocontrol	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Corresponden al desarrollo responsable de tareas y compromisos asignados por los docentes a los estudiantes en los procesos de aprendizaje.
Evaluación	Conocimientos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Se enfatiza en la evaluación por procesos. La Institución tiene estructurado su sistema de evaluación de los estudiantes, según lo contemplado en el Decreto 1290 de 2.009.
	Desarrollo de competencias	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Aunque el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza en el desarrollo de competencias afectivas en la Institución, se dinamizan acciones para potenciar las competencias básicas y laborales específicas.
Competencias			Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones	
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Están definidas en los documentos sobre Pedagogía Conceptual.	
	Académicas (relacionadas con asignaturas)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Están definidas en el Plan de Estudios de la Institución.	
	Laborales específicas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Están definidas en el Plan de Estudios de la Institución y en los documentos estructurales de los programas técnicos que se adelantan en articulación con la media técnica, a través del ITSA y el SENA.	
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Están definidas en los planes de área.	
	Comunicación	No	No	No	No	No	No están definidas las competencias para la comunicación.	
	Interpersonales	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Están definidas en los planes de área.	

	Resolución de problemas,	Sí	Sí	No	Sí	Están definidas en los planes de área.
	Gestión de tareas específicas	Sí	Sí	No	Sí	Están definidas en los planes de área y en los proyectos pedagógicos transversales.
Saber ser	Autonomía, compromiso, iniciativa, responsabilidad, autorespeto.	Sí	Sí	No	Sí	Están definidas en el PEI y los planes de área.
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	Sí	Sí	Sí	Sí	Están definidas en el PEI en el aparte de valores institucionales.

Recursos	Promueven participación del alumnado		Observaciones
	Sí	No	
Físicos	X		Representados en: la planta física, mobiliario, laboratorios, talleres, ambientes de aprendizaje, entre otros.
Audiovisuales	X		Televisores, video beam, portátiles, tableros digitales, entre otros.
Impresos	X		Textos, revistas, materiales fotocopiados, pruebas escritas, entre otros.

Procedimientos de evaluación					
	Aspectos a evaluar	Tiempos	Procedimientos	Observaciones	
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	Corto plazo	-Pruebas orales.	X	Las actividades de aprendizaje a corto plazo son variadas y corresponden a la dinámica institucional establecida en el modelo pedagógico.
			-Pruebas de respuesta corta	X	
			-Preguntas objetivas.	X	
	Largo plazo	- Pruebas objetivas.	X	Las actividades de aprendizaje a largo plazo son variadas y corresponden a la dinámica institucional establecida en el modelo pedagógico.	
		- Pruebas de respuesta corta.	X		
		- Pruebas de ejecución.	X		
	Actividades y tareas	Corto y mediano plazo	- Lista de Cotejo y Escalas.		
- Preguntas en clase			X		
- Técnicas de autoevaluación			X		
- Informes sobre actividades realizadas.			X		

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.	X	Las actividades de evaluación realizadas por los docentes se hacen mediante los procesos de coevaluación y autoevaluación institucional..	
			- Reacciones de los alumnos.	X		
			- Escalas de Evaluación.	X		
		Medio plazo: Revisión de la práctica docente	- Revisión por colegas.	X		
			- Supervisión por un mentor.			
			- Autoevaluación.	X		
			- Encuestas a los alumnos.	X		
		- Portfolio/Carpeta docente.	X			

**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.

<b>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.</b>			
	<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	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes)
6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, registros de la institución -actas, resoluciones)
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).	Análisis documental	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, registros de la institución -actas, resoluciones, circulares)
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	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, registros de la institución -actas, circulares)
6.3.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, registros de la institución -actas, resoluciones, circulares)
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	Rejilla.	Documentos institucionales (PEI, SIEE, registros de la institución -actas, resoluciones, circulares)

	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa	
Políticas para desarrollar competencias	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Las políticas para el desarrollo de competencias están plasmadas en el despliegue estratégico de la política de calidad institucional, dentro del marco del Sistema de Gestión de la Calidad.

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Directivos y docentes	Bimestral.
Observaciones	En el SIEE, se encuentran las orientaciones y procedimientos para los programas de apoyo pedagógico a los estudiantes con dificultades.									

*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.

<i>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>			
	<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	Rejilla	Documentación del PEI, El SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes), establece las escalas de valoración y los niveles de desempeños de los estudiantes. Los niveles de las competencias no se encuentran especificados en el PEI, aunque para el desarrollo de estos está

			inmenso en la práctica didáctica y proyectos transversales.
6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental	Rejilla	El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, según la autonomía propuesta por el Decreto 1290 del 2.009. Documento PEI. Modelo de Pedagogía Conceptual. Coordinador, Rectora.
6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental	Rejilla	El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. El modelo establece un seguimiento pedagógico bimestral de los resultados, a través de actas, reuniones, informes de consolidados periódicos establecidos en el PEI. Comité académico. El coordinador académico es el líder de la gestión académica, desde donde se trazan las orientaciones para la evaluación de los 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	Rejilla	Documentos institucionales (PEI)
6.4.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.	Análisis documental	Rejilla	Documentación del PEI se estipula actividades de nivelación con fechas específicas y caracterización de actividades para el desarrollo de competencia, así como un apoyo específico a los estudiantes con dificultades específicas. Actas de comité de académico y actas de comisión de promoción

	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.	X	X	X	X	X	Son los valores establecidos según el decreto 1290
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.	X	X	X	X	X	En el SIEE se contemplan los criterios de evaluación y las escalas de desempeño de los estudiantes. Es importante la existencia de criterios de evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
Criterios para la promoción de estudiantes.		X		X	X	Deben ser más explícitos en cuanto a la interrelación con el modelo pedagógico.

Articulación					
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias	Observaciones
Formas evaluación	X	X	X	Se desarrollan las competencias especificadas en el decreto 1290, sin embargo las sugeridas por el modelo pedagógico están estipuladas pero no se evidencian en la articulación con las formas de evaluar.	La enseñanza y aprendizaje debe ser coherente con el desarrollo de competencias según el modelo de pedagogía conceptual ya que en la autoevaluación institucional se determinó que no existía relación teórico-practica
Tipos de evaluación	X	X	X	Las evaluaciones son de tipo oral y escritas basadas en los esquemas de pruebas saber.	La evaluación que se realiza debe estar de acuerdo con el modelo pedagógico y con los criterios básico de calificación.
Instrumentos	X	X	X	Las evaluaciones escritas, talleres, exposiciones, desarrollo de los planes de mejoramiento	Utilizan los niveles del modelo pedagógico, guías, talleres, actividades de retroalimentación, evaluación, lectores competentes.

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas	Coordinación y Docentes	Periodos	Evaluaciones Periódicas	No se encuentran especificadas dentro del PEI los responsables de las evaluación periódicas, solo se determina el sistema de evaluación institucional apoyado en la pedagogía conceptual y el decreto 1290
Periodos de recuperación	Coordinación y Docentes	Periodos	Plan de Mejoramiento	Los periodos de recuperación se establecen de acuerdos a los procesos y estrategias para fortalecer el proceso de acompañamiento de nivelación
Actividades complementarias	Docentes	Periodos	Plan de Mejoramientos, talleres	Las actividades complementarias son necesarias para determinar el desarrollo de los procesos.

***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 modelo/enfoque 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	Rejilla	Informes de estudios realizados
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	Rejilla	Informes de estudios realizados

	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	X	X	X		X	X	Se adelantan acciones pedagógicas como repasos, programas de apoyo académico y asesorías a los estudiantes para la mejora de los resultados en las evaluaciones externas.
Informes realizados	X	X	X		X	X	Anualmente, se publican y socializan a la comunidad educativa los informes de los resultados de los estudiantes en Pruebas Saber, especialmente las de 11°.



### **Anexo I. Informe de la caracterización del horizonte institucional**

De: Equipo Investigador conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

Para: Dra. Diana Chamorro, Docente Universidad del Norte y Mg. Carmen Gallardo Consuegra, Rectora Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

Asunto: Informe No. 1. Caracterización del horizonte institucional de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa-Atlántico.

En este informe presentamos la caracterización del horizonte institucional de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, tomando como base el análisis detallado de instrumentos presentados en el marco del módulo de Sociedad, Currículo y Evaluación de la Maestría en Educación, que adelanta el equipo de docentes conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdes, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

Para la estructuración del informe de la caracterización del horizonte institucional se abordaran los aspectos asociados a los componentes de: misión, visión, valores, filosofía y metas educacionales.

#### **MISIÓN**

Para el análisis de este componente se utilizó una rejilla, como se ilustra en la tabla, que detallaba cinco aspectos, en las cuales se caracterizó su condición: existencia, uso, actualización, además, las respectivas observaciones.

Aspecto	Existencia	Uso	Actualización	Observaciones

**Primer aspecto:** Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto de los (las) necesidades de los estudiantes, formuladas en la misión. Este aspecto se valoró con la característica de actualización porque en la Institución se adelanta, anualmente, la encuesta de satisfacción de beneficiarios con una meta de satisfacción del 60%. Este representa el único estudio que se desarrolla en la Institución para validar lo plasmado en su misión.

**Requerimientos:** Programar otros estudios que permitan la dinámica de la misión para reconocer con mayor profundidad la realidad institucional, especialmente lo relacionado con los procesos de articulación con la media técnica.

**Segundo aspecto:** Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión. Este aspecto se valoró con la característica de actualización porque la Institución exhibe su horizonte institucional en carteleras de gran formato, en el Manual de Convivencia, en las agendas de seguimiento de los docentes, en las presentaciones para las jornadas de inducción del año escolar.

Adicionalmente, en las reuniones de apertura del año escolar con los padres de familia y estudiantes, se emplea material fotocopiado, en donde se articulan la misión, la visión y la política de calidad. Recientemente, se utilizan medios audiovisuales como la página web del colegio y un televisor, a través de los cuales se publican las generalidades del horizonte institucional.

**Requerimientos:** Dinamizar, con mayor frecuencia, la apropiación del horizonte institucional en la comunidad educativa, con el fin de mejorar su conocimiento y aplicación.

**Tercer aspecto:** Medios por los cuales se divulga la misión. Este aspecto se valoró con la característica de actualización. Como ya se anotó la institución emplea medios físicos, tecnológicos y virtuales, entre los cuales se cuentan: las carteleras de gran formato, la página

web: [www.inetfradpas.edu.co](http://www.inetfradpas.edu.co); televisor ubicado en el pasillo principal del colegio, las agendas de seguimiento, reuniones con estudiantes y padres de familia para la divulgación de la misión.

Es importante anotar, los encuentros de los directores de grupo y de los coordinadores con los estudiantes para tratar los aspectos del horizonte institucional.

**Requerimientos:** No hay requerimiento para este aspecto.

**Cuarto aspecto:** Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar. Este aspecto se valoró con la característica de actualización. La articulación con la media técnica es el elemento diferenciador de la Institución con otras entidades educativas, pero solo a través de la encuesta de satisfacción de sus beneficiarios, se obtienen datos e informaciones sobre el impacto de este proceso.

**Requerimientos:** Es importante el desarrollo de dos estudios, uno sobre la relación entre la amplia cobertura educativa y la gestión institucional; otro, que analice la relación del número de horas del plan de estudios de la formación técnica y la disponibilidad y actitud de los estudiantes hacia el desarrollo de las jornadas de clases.

**Requerimientos:** No hay requerimientos para este aspecto.

**Quinto aspecto:** Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis. Este aspecto se valoró con la característica de actualización. Están evidenciados en aspectos como: la incorporación de los procesos de articulación de la media técnica con la educación superior, a través del ITSA y el SENA; el énfasis en el desarrollo de las competencias laborales y específicas, la actualización de la propuesta de formación técnica y las necesidades del sector productivo.

**Requerimientos:** Revisar los documentos de misión de otras instituciones de formación técnica para hacer benchmarking para potenciar la propuesta educativa institucional.

## VALORES

Para el análisis de este componente se utilizó una rejilla, como se ilustra en la tabla, para caracterizar cuatro aspectos, mediante preguntas dicotómicas (SI / NO) y las respectivas observaciones.

Aspectos	S í	N o	Observaciones
----------	--------	--------	---------------

**Primer aspecto:** Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución. Este aspecto se caracterizó de manera afirmativa porque en el PEI, están definidos los valores institucionales, correspondientes a: Respeto, Tolerancia, Responsabilidad y Fe.

Los valores institucionales se publican en carteleras de gran formato, en el Manual de Convivencia, en láminas de acrílico en distintos sectores de la planta física de la escuela.

**Requerimientos:** Se hace necesario que estos valores trasciendan la exhibición de las carteleras y se hagan vivos en la cotidianidad en el contexto escolar, debido al alto porcentaje de casos de irresponsabilidad escolar, intolerancia, bajo desempeño, falta de espiritualidad.

**Segundo aspecto:** Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución. Este aspecto se caracterizó de manera afirmativa porque existen las actas y encuestas que realizó el equipo asignado para adelantar el área de mejora asociada al horizonte institucional en el marco del sistema de gestión de la calidad.

**Requerimientos:** No hay requerimientos para este aspecto.

**Tercer aspecto:** Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.



**Primer aspecto:** La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes. Este aspecto se caracterizó en el nivel “bastante” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque la filosofía institucional establece un ideal de hombre y mujer que está relacionado con la misma visión de ser humano que se propone en los documentos como la constitución política de Colombia, los documentos oficiales de la UNESCO, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Decreto 1996, entre otras.

**Requerimientos:** No hay requerimientos en este aspecto.

**Segundo aspecto:** 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. Este aspecto se caracterizó en el nivel “bastante” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque la filosofía institucional se estructuró atendiendo a la formación integral de los estudiantes, independientemente, de su condición física, emocional, social, económica o religiosa.

**Requerimientos:** No hay requerimientos en este aspecto.

### **FILOSOFÍA SEGUNDA INTERVENCIÓN**

Para el análisis de este componente se utilizó una rejilla para caracterizar cinco aspectos, mediante preguntas dicotómicas (SI / NO) como se ilustra en la tabla, y las respectivas observaciones

Aspectos	Sí	No	Observaciones
----------	----	----	---------------

**Primer aspecto:** Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque la filosofía institucional se construyó a partir de un área de mejora en el marco del sistema de gestión de la calidad.

**Requerimientos:** No hay requerimientos en este aspecto.

**Segundo aspecto:** Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque se cuenta con el plan de actividades para reuniones de inducción de estudiantes y padres de familia para socializar la filosofía institucional.

Requerimientos: Enfatizar en la apropiación de la filosofía institucional en toda la comunidad educativa.

**Tercer aspecto:** Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque las actividades y programas de la Institución promueven la actitud crítica y la participación de todos sus miembros. Además existe un manual de procedimientos para organizar eficazmente las principales acciones institucionales, desde el contexto de la participación de todos los estamentos.

**Cuarto aspecto:** La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque están organizados unos estamentos que promueven la dinámica de la filosofía institucional como lo son el Consejo Académico y las Comisiones de Evaluación, quienes regulan los progresos y desempeños de los estudiantes según sus: ciclos, niveles, grados y áreas.

## METAS EDUCACIONALES PRIMERA INTERVENCIÓN

Para el análisis de este componente se utilizó una rejilla para caracterizar cinco aspectos, mediante preguntas dicotómicas (SI / NO) como se ilustra en la tabla, y las respectivas observaciones

Aspectos	Sí	No	Observaciones
----------	----	----	---------------

**Primer aspecto:** 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. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque en los planes de área, elaborados por los colectivos docentes de cada área, se presentan los respectivos propósitos de aprendizaje de los estudiantes.

**Requerimientos:** No hay requerimientos para este aspecto.

**Segundo 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. Este aspecto se caracterizó como negativo porque las metas, solamente, están trazadas de forma general en el PEI, pero no hay sistematización de metas específicas por asignatura.

**Requerimientos:** Incorporar en la estructura de los planes de área y en el componente de metas institucionales, las correspondientes a cada una de las asignaturas del plan de estudio institucional.

**Tercer aspecto:** Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educacionales. Este aspecto se caracterizó como negativo porque no se han definido espacios, recursos y tiempos para alcanzar las metas educacionales. Además que no están definidas las mismas para cada área.



**Requerimiento:** Reestructurar el plan de mejoramiento institucional, estableciendo claramente los espacios, recursos y tiempos para alcanzar las respectivas metas educativas.

**Cuarto aspecto:** Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es. Este aspecto se caracterizó como negativo porque no existen soportes sobre la articulación entre las metas institucionales y los proyectos transversales, solo se cuenta con las conclusiones de la autoevaluación institucional.

**Requerimientos:** Incorporar en las justificaciones de los proyectos pedagógicos transversales su articulación con las metas institucionales.

**Quinto aspecto:** Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución. Este aspecto se caracterizó como afirmativo porque los planteamientos dados en la misión y en la filosofía institucional se articulan con las metas institucionales, particularmente, en lo relacionado con la obtención de la certificación de calidad, aumento de nivel en pruebas Saber, adquisición de recursos, entre otras.

**Requerimientos:** No hay requerimientos en este aspecto.

#### **METAS EDUCACIONALES SEGUNDA INTERVENCIÓN**

Para el análisis de este componente se utilizó una rejilla, como se ilustra en la tabla, con cuatro columnas para caracterizar cinco aspectos de las metas según los niveles: nada, poco, bastante; de acuerdo con su claridad, coherencia y pertinencia, además, una columna para las respectivas observaciones.

Aspecto	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
---------	----------	------------	-------------	---------------

			Ba			Ba			Ba	
	ada	oco	stante	ada	oco	stante	ada	oco	stante	

**Primer aspecto:** Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades de la sociedad. Este aspecto se caracterizó en el nivel “bastante” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque las metas institucionales se han trazado con una proyección de satisfacción a las necesidades y expectativas de la comunidad en general. Estas van desde la prestación de un servicio educativo de calidad, la estructuración para la atención de la población vulnerable, el aumento de los promedios en Pruebas Saber, la formación en valores y el sentido de pertenencia a toda la comunidad estudiantil, la definición y aplicación del plan de prevención de riesgos, entre otras.

**Requerimientos:** Se requiere un estudio de impacto del alcance de estas metas en la sociedad en general, especialmente en el contexto en el que se encuentra inmersa la Institución.

**Segundo aspecto:** Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes. Este aspecto se caracterizó en el nivel “bastante” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque las metas institucionales están articuladas al objetivo de formar integralmente a los estudiantes. Como se anotó en el aspecto anterior, responden a necesidades de la sociedad en general.

**Requerimientos:** Incluir la participación directa de los y las estudiantes en la definición de las metas institucionales. Realizar un estudio que dé cuenta del impacto del logro de metas en la comunidad estudiantil.

**Tercer aspecto:** Las metas estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes alcanzarán en las competencias: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras...

Este aspecto se caracterizó en el nivel “poco” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque las metas institucionales no involucran a todas las áreas y se buscan unos alcances de carácter más general.

**Requerimientos:** Se necesita plantear metas institucionales que puntalicen en la los desarrollos que alcanzarán los estudiantes, desde las distintas áreas.

**Cuarto aspecto:** Definición de las metas educativas a alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales. Este aspecto se caracterizó en el nivel “poco” tanto para su claridad, coherencia y pertinencia porque las metas institucionales no están directamente relacionadas con los proyectos pedagógicos. Solamente, para los casos de los Proyecto Pedagógico de medio ambiente y de democracia, se pueden evidenciar expectativas como el fortalecimiento de una cultura para el cuidado y conservación del medio ambiente y otra orientada a la formación para la ciudadanía responsable, no obstante son aspectos parciales dentro del marco global de los proyectos pedagógicos transversales.

**Requerimientos:** Se requiere mayor articulación de las metas institucionales con los proyectos transversales.

#### **Formato de verificación**

Dentro de esta rejilla, se encuentra un formato de verificación que nos permite corroboran los aspectos analizados.

**Anexo J. Informe de la caracterización de las necesidades de la sociedad y de los estudiantes.**

Barranquilla, 23 de mayo de 2.015

**De:** Equipo Investigador conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

**Para:** Dra. Diana Chamorro, Docente Universidad del Norte

Mg. Carmen Gallardo Consuegra, Rectora Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

**Asunto:** Informe No 2. Análisis del currículo a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en la que se encuentra inmersa la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa (Atlántico)

En este informe presentamos el análisis del currículo, a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en la que se encuentra inmersa la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, tomando como base la revisión detallada de los instrumentos presentados en el marco del módulo de Sociedad, Currículo y Evaluación de la Maestría en Educación, que adelanta el equipo de docentes conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

Para la estructuración del informe, se describirá el estado de los indicadores asociados y las fuentes de verificación correspondientes.

**Primer Indicador. 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.**

Se realizó la revisión documental de fuentes como: los archivos institucionales de plan de estudios, planes de área, archivo fotográfico de evidencias e informes de indicadores.

Se constató que la institución cumple con los requerimientos consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013, especialmente el cumplimiento de las áreas obligatorias y optativas en el marco del plan de estudios que ofrece la Institución.

**Segundo indicador: El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.**

Se realizó la revisión documental de fuentes como: los cronogramas de actividades, las actas de reuniones de los colectivos de docentes para la reestructuración anual de los planes de área, las actas de reuniones de área, los documentos de plan de área y/o asignatura, los informes de exploración vocacional que adelantan los orientadores escolares y el plan de estudio contextualizado a la propuesta de formación técnica que ofrece la institución en articulación con la media técnica, a través de las entidades ITSA y SENA.

Se observó que existe una atención a las inquietudes y necesidades educativas de los estudiantes, considerando sus características y el contexto de la comunidad galapera.

**Requerimientos:** Se requiere la mayor participación de los estudiantes en el diseño curricular y estructuración de los planes de área de la Institución.

**Tercer indicador: En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.**

Se realizó la revisión documental, cuyas fuentes fueron: Informes de actividades de exploración vocacional del Departamento de Orientación Escolar, informes de las reuniones de los directivos con delegados de las entidades ITSA y SENA para la definición de los programas

técnicos, el archivo fotográfico de asistencia y participación de los estudiantes a eventos académicos, culturales, artísticos y comunitarios.

Se constató que el diseño curricular tiene en cuenta la aplicabilidad de los proyectos específicos institucionales en la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes, considerando especialmente la construcción de la Zona Franca Industrial del Atlántico en el municipio de Galapa, lo cual generará un importante fuente laboral que deberá ser prioritariamente asignada a la población de este sector del departamento del Atlántico. Ante este hecho la Institución profundiza en ofrecer ocho proyectos de formación técnica, académica y cultural que se articulen estrechamente con esta alternativa del sector productivo para su comunidad estudiantil

**Requerimiento:** Se requiere consolidar acuerdos interinstitucionales que favorezcan la vinculación efectiva de los estudiantes egresados, de los programas técnicos que ofrece la Institución, al sector productivo instalado en la Zona Franca Industrial del Atlántico, ubicada en Galapa.

**Cuarto indicador: En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.**

La técnica utilizada es la revisión documental cuyas fuentes fueron: el enfoque metodológico, los planes de estudios, planes de área, proyectos pedagógicos transversales, los informes de resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes y los padres de familia.

Se constató que: el plan de estudios, los planes de área y los documentos de los proyectos pedagógicos transversales incluyen propósitos y enseñanzas que están orientadas a la formación integral de los estudiantes, en particular con proyecciones a que sean individuos transformadores

de su entorno, consientes en el cuidado y conservación del medio ambiente, buenos seres humanos ciudadanos, participativos y comprometidos con el desarrollo de su comunidad.

Por otro lado, se encontró que la Institución incluye, en su propuesta de formación, la atención a la población vulnerable caracterizados como: niños y niñas con necesidades educativas especiales, víctimas del desplazamiento, grupos étnicos, entre otros, los cuales son admitidos, sin ningún tipo de discriminación o limitación.

En atención a los resultados de la encuesta de satisfacción de los estudiantes y los padres de familia, la cual se aplica anualmente, da cuenta del apoyo y respaldo a la propuesta curricular de la Institución, el porcentaje de satisfacción más reciente se ubicó en el 64,5%.

**Requerimiento:** Profundizar en el estudio del impacto del diseño curricular en la comunidad galapera en general.

**Quinto indicador: El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)**

La técnica utilizada es la revisión documental cuya única fuente la constituyó el reciente informe de la encuesta de satisfacción de estudiantes y padres de familia.

Esta información arrojó pocos datos sobre el seguimiento a los egresados para analizar y tomar decisiones con respecto a la propuesta de formación técnica institucional.

**Requerimiento:** Realizar un estudio profundo de los desempeños de los egresados para incorporarlo al diseño curricular.

**Sexto indicador: El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).**

La técnica utilizada es la revisión documental cuyas fuentes fueron: el plan, de estudios, los planes de área, la carpeta con información de los procesos de articulación para la formación

técnica con el SENA e ITSA, los oficios de certificación de cumplimiento de pasantías y prácticas empresariales.

Se constató que el diseño curricular considera los convenios de articulación con las entidades ITSA y SENA para la formación técnica de los estudiantes, lo cual se evidencia por la existencia de ocho programas técnicos dirigidos al desarrollo de las competencias laborales específicas de los estudiantes. En el marco de estos procesos de articulación técnica, se incluyen las actividades de prácticas y pasantías que deben desarrollar los estudiantes, particularmente los pertenecientes al programa técnico de Administración de Archivos.

**Requerimiento:** Se requiere un estudio que dé cuenta de los desempeños de los estudiantes en sus prácticas y pasantías.

#### **Formato de verificación**

Dentro de esta rejilla, se encuentra un formato de verificación que nos permite vislumbrar la frecuencia la pertinencia y la utilidad de análisis curricular según la satisfacción de necesidades.

Para ello se tiene en cuenta los siguientes ítems

**-Estudios realizados:** Se realiza anualmente la encuesta de satisfacción de estudiantes y padres de familia, la cual arroja información valiosa para la toma de decisiones al interior de la institución.

**-Seguimiento a egresados:** Se anota que no se cuenta con un estudio completo sobre los seguimientos a egresados. Se han hecho algunas acciones parciales como espacios en las redes sociales o la entrega directa de información por parte de los egresados.



**-Convenios:** Se anota que se estudian cada año en las reuniones de líderes de formación con los directivos de la institución para definir los programas de formación técnica que sean pertinentes y útiles al contexto de la comunidad educativa.

Se anexan los formatos de las rejillas empleadas.

### **Anexo K. Informe del currículo diseñado.**

Barranquilla, 23 de mayo de 2.015

**De:** Equipo Investigador conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

**Para:** Dra. Diana Chamorro, Docente Universidad del Norte

Mg. Carmen Gallardo Consuegra, Rectora Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

**Asunto:** Informe No 3. Análisis del currículo diseñado en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa (Atlántico)

En este informe presentamos el análisis del currículo diseñado de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, tomando como base la revisión detallada de los instrumentos presentados en el marco del módulo de Sociedad, Currículo y Evaluación de la Maestría en Educación, que adelanta el equipo de docentes conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdes, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

Para la estructuración del informe, se analiza 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. Para tal fin se tuvieron en cuenta dos indicadores claves 1. El currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI y 2. El currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes. Cada uno de ellos con sus respectivos aspectos, a los cuales se le agregan los correspondientes requerimientos.

**1. El currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.**

**1.a. Documento institucional que recoja el currículo.**

Para el análisis de este aspecto, se empleó la técnica del análisis documental, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se corroboró que: el PEI, el plan de estudio y los planes de área son los documentos que recogen la estructura del currículo institucional.

**Requerimiento:** No hay requerimientos en este aspecto.

**1.b. Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a la rectora y coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que las actas del Consejo Académico, las actas de las reuniones de docentes por colectivos de área, tanto en la planeación institucional como en los encuentros semanales con los coordinadores, son los que dan cuenta de procesos de diseño curricular.

**Requerimiento:** Se requiere establecer un procedimiento para intervenir el currículo y organizar su reestructuración anual.

**1.c. Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que el currículo es socializado de manera parcial, a través

de las carteleras de gran formato, ubicadas en los pasillos de la Institución, en las reuniones de docentes y directivos con los padres de familia y con los estudiantes.

Algunos aspectos como la misión, visión, filosofía, perfil del estudiante y sistema de evaluación institucional, se socializan mediante presentaciones en las jornadas anuales de inducción.

Por otro lado, las elaboraciones de los planes de área son conocidas solo por los docentes del área correspondiente y los coordinadores, por lo tanto, no se comparten con el resto de los maestros del colegio.

**Requerimiento:** Se requiere estructurar un proceso de socialización del currículo a toda la comunidad educativa.

**1.d. Evidencias sobre si 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.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que en las actas del Consejo Académico, en las actas de las reuniones de desarrollo institucional y en las actas de las reuniones de colectivos de docentes por área se establecen precisiones para que los planes de área se reestructuren en articulación con los objetivos del PEI, el modelo de pedagogía conceptual y los estándares y lineamientos curriculares.

**Requerimiento:** Se requiere socializar, con mayor profundidad, el perfil del estudiante de la Institución, a toda la comunidad educativa.

**1.e. 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.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que en las actas del Consejo Académico, en las actas de las reuniones de desarrollo institucional y en las actas de las reuniones de colectivos de docentes por área se establecen precisiones para que en los planes de área se seleccionen las enseñanzas y se reestructuren en articulación con los objetivos del PEI, el modelo de pedagogía conceptual y los estándares y lineamientos curriculares.

Desde coordinación Académica, se propone un formato que presenta la estructura que deben seguir los docentes para la estructuración de los planes de área, igualmente, el formato de planeador de clases, que es utilizado por los maestros para la sistematización de las clases.

**Requerimiento:** Se requiere una mayor integración entre los docentes por áreas y grados para la construcción de las mallas curriculares más coherentes con el modelo de pedagogía conceptual y las necesidades educativas de los estudiantes de acuerdo al contexto de la comunidad.

**1.f. Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que en las actas del Consejo Académico, en las actas de las reuniones de desarrollo institucional y en las actas de las reuniones de colectivos de docentes por

área se establecen precisiones para que los planes de área se reestructuren en articulación con el modelo de pedagogía conceptual y los estándares y lineamientos curriculares.

**Requerimientos:** Se requiere incorporar en el PEI los componentes epistemológicos y psicológicos que lo soportan. Además, hacer más tangibles los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos en las construcciones del plan de estudios y de los planes de área.

### **Formatos de verificación**

Todos los aspectos analizados se corroboraron mediante el uso de distintos formatos de verificación propuestos en la rejilla de análisis del currículo diseñado.

**2. El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.**

**2.a. El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que en los documentos del plan de estudios y en los planes de área se citan como fuentes los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, los Estándares Básicos de Competencias, los cuales representan los fundamentos actuales de competencias, pero no se encontraron datos sobre la concepción de calidad.

**Requerimientos:** Se requiere establecer las concepciones de calidad y competencias que fundamenten el currículo de la Institución.

**2.b. 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.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que, los documentos del plan de estudios, los proyectos pedagógicos y los planes de área, siguen como pauta para la organización disciplinar y el desarrollo de competencias: la ley 115 de 1.994, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, los Estándares Básicos de Competencias.

Igualmente, atendiendo al carácter técnico de la Institución, se tiene como pautas las orientaciones de las entidades ITSA y SENA para el fortalecimiento de las competencias laborales específicas de los estudiantes de la media técnica.

**Requerimientos:** Se requiere enfatizar en las enseñanzas y competencias que se deben desarrollar en cada grado y asignatura, mediante la estructuración de las mallas curriculares por asignatura que involucren a todos los grados y que resulten coherentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

**2.c. 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.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que, los documentos de los proyectos pedagógicos y los planes de área, incluyen actividades y metodologías muy generales, pero no especifican cuáles

son las requeridas para el ser, cuáles para el saber, cuáles para el saber hacer y cuáles para la convivencia social.

**Requerimientos:** Se requiere especificar en los planes de área y en los proyectos pedagógicos transversales, cuáles son las actividades que

**2.d. El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.**

Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos y a la docente de apoyo, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que, los documentos del plan de estudios, los proyectos pedagógicos, los planes de área mantienen el criterio de inclusión por lo que los estudiantes con necesidades educativas especiales adelantan, generalmente, horarios y programas de trabajo, iguales a las de los demás estudiantes.

No obstante, se encontró que en el Sistema de Evaluación Institucional, se proponen criterios de evaluación específicos para este tipo de población vulnerable.

Por otro lado, la Institución cuenta con una educadora especial para la atención y acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales y también existen actividades conjuntas con entidades como el INCI, INSORD y el CARI para adelantar programas específicos con algunos de estos niños.

**Requerimientos:** Se requiere la revisión de la articulación de las mallas curriculares con respecto al tiempo de trabajo con los niños que presentan necesidades educativas especiales.

**2.e. El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.**



Para el análisis de este aspecto, se emplearon las técnicas de análisis documental y la entrevista a los coordinadores académicos, además la observación directa de las fuentes en los archivos institucionales y se encontró que, los documentos de los planes de área y de los proyectos pedagógicos no especifican claramente la interdisciplinariedad entre ellos. Se enfatiza en un trabajo exclusivamente disciplinar, con algunos rasgos de cruce entre áreas.

**Requerimiento:** Se requiere profundizar en la interdisciplinariedad en los distintos planes de área y en los proyectos pedagógicos transversales.

#### **Formatos de verificación**

Todos los aspectos analizados se corroboraron mediante el uso de distintos formatos de verificación propuestos en la rejilla de análisis del currículo diseñado.

Se anexan los formatos de las rejillas empleados.

## **Anexo L. Informe de la caracterización del modelo pedagógico de la Institución**

Barranquilla, 11 de Julio de 2.015

De: Equipo Investigador conformado por: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdes, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De Jesús De León Peña.

Para: Dr. Jaime Alvarez LLanos, Docente Universidad del Norte

Mg. Carmen Gallardo Consuegra, Rectora Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

Asunto: Informe No. 4. Caracterización del Modelo Pedagógico de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa-Atlántico.

El presente informe recoge la evaluación del modelo o enfoque pedagógico de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, Pedagogía Conceptual.

Para la estructuración del informe, se tomó como guía de evaluación el documento “Evaluación del Modelo Pedagógico”, aportado desde el Módulo de Filosofía y Modelos Pedagógicos dentro de la Maestría en Educación en la Universidad del Norte, que adelanta el equipo investigador conformado por los docentes Amada Fuentes Parra, Yolima De Jesús De León Peña, Rosmery Herrera Valdés, Hugo Urieles Campo y Rodrigo Restrepo Hamburger. Este documento incluye cinco indicadores de base con sus correspondientes aspectos y las tablas para revisar su condición de: existencia, claridad, coherencia y pertinencia. Igualmente, se emplearon otras tablas, en las cuales se detallaba el estado de los respectivos indicadores.

**Primer indicador: El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.**

En el documento PEI, la Institución tiene sistematizado y descrito las generalidades de su modelo o enfoque de Pedagogía Conceptual, una construcción de Miguel De Zubiría, con

fundamentación teórica en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget y de Pensamiento y Lenguaje de Vygotsky. Esta circunstancia permite establecer que hay existencia, claridad, coherencia y pertinencia con respecto a la fundamentación teórica del modelo o enfoque pedagógico institucional.

En coherencia con el Modelo de Pedagogía Conceptual, la Institución establece que las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes están apoyadas en las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (Sensiomotor, Preoperacional, de las Operaciones Concretas y de las Operaciones Formales) en las cuales se tienen en cuenta la relación entre la maduración biológica, la experiencia ambiental y el desarrollo de los procesos mentales. Desde esta perspectiva, el Modelo de Pedagogía Conceptual busca formar instrumentos de conocimiento, desarrollando las operaciones intelectuales a través de los cuales atraviesan los individuos y privilegiando los aprendizajes de carácter general y abstracto sobre los particulares y específicos, es así como el modelo estructura los períodos de pensamiento: nocional, edades entre los 2 y 6 años; proposicional, edades entre los 6 y los 12 años; formal, edades de 12 a 14 años; precategorial, de 14 a 16 años y conceptual, con edades de 16 a 19 años. En esta perspectiva, el modelo resulta claro, coherente y pertinente con la realidad institucional.

Teniendo en cuenta el Modelo de Pedagogía Conceptual, en la Institución se concibe que la evaluación es por procesos, es decir se mantiene una evaluación permanente de los desempeños de los estudiantes en cada una de las áreas y asignaturas, no obstante el empleo de convenciones de tipo cualitativo y cuantitativo, definidas en el documento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, según el decreto 1290 de 2.009, dejan un rasgo de incoherencia con el planteamiento de la evaluación por procesos.

En la Institución, las concepciones de calidad y competencias están trazadas en el documento del PEI en el aparte de los principios institucionales, pero no desde la estructura documental del enfoque pedagógico. En este sentido, se cuenta con la existencia de estas concepciones, pero se evidencian incoherentes con lo sistematizado sobre el Modelo de Pedagogía Conceptual.

La Institución expresa en su misión y visión, la formación integral de estudiantes, ampliamente competentes en los contextos académico, afectivo, ciudadano, laboral y profesional, orientados al desenvolvimiento exitoso en la vida cotidiana y a la transformación de su realidad local, regional y nacional. Toda esta concepción de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana, es coherente con los propósitos del Modelo de Pedagogía Conceptual, la cual busca la formación de personas buenas: bondadosas, cariñosas, amables, alegres, solidarias, profundas. Formar sus personalidades, no solo educar su intelecto”. En este sentido, el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza prioritariamente en el ser para que sea capaz de desempeñarse exitosa y equilibradamente en la compleja contemporaneidad.

A partir de lo anterior, se establece que hay existencia, claridad, coherencia y pertinencia entre las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadana y ciudadana; contextualizadas en el perfil del estudiante de la Institución con las configuradas en el Modelo de Pedagogía Conceptual.

**Segundo Indicador: El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.**

Tomando como base el análisis del modelo de la institución, se establecen los recursos y la metodología para la enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Podemos notar que hay una fuerte relación entre estos y los contenidos se

desarrollan de forma clara, coherente y pertinente en los distintos grados y niveles, ya que está fundamentado en las etapas del desarrollo humano de Piaget. Se realiza un seguimiento a través de las reuniones del Consejo Académico, las Comisiones de Evaluación y las Reuniones de Área; además se llevan a cabo planes de mejoramiento periódicos para apoyar a los estudiantes con dificultades. El modelo establece el desarrollo de competencias afectivas, en la Institución se dinamizan acciones para potenciar las competencias básicas y laborales específicas.

En la estrategia de aprendizaje del modelo se proponen las acciones que permiten alcanzar los conocimientos establecidos dentro del programa tales como el encuadre, enunciación, modelación, simulación, ejercitación y demostración.

En la estrategia de evaluación el modelo enfatiza en la evaluación por procesos, la Institución tiene estructurado su sistema de evaluación de los estudiantes, según lo contemplado en el Decreto 1290 de 2.009.

En la estrategia de competencias existe claridad, pertinencia y coherencia en los aspectos generales para el aprendizaje, estos se encuentran definidos en los distintos documentos del P.E.I, además se cuentan con competencias laborales específicas que están definidas en el Plan de Estudios de la Institución y en los documentos estructurales de los programas técnicos que se adelantan en articulación con la media técnica, a través del ITSA y el SENA.

La estrategia de recursos planteados en el modelo se ven reflejados en los componentes físicos, audiovisuales e impresos, tales como: la planta física, mobiliario, laboratorios, talleres, ambientes de aprendizaje, Televisores, video beam, portátiles, tableros digitales, textos, revistas, materiales fotocopiados, pruebas escritas.

En la estrategia de procedimientos de evaluación, el modelo permite realizar diferentes procedimientos de verificación de aprendizaje a través de actividades a corto, mediano y largo

plazo; estas son variadas y corresponden a la dinámica institucional establecida en el modelo pedagógico y las actividades de evaluación realizadas por los docentes se hacen mediante los procesos de coevaluación y autoevaluación institucional.

**Tercer Indicador: Informe del modelo/enfoque pedagógico que establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.**

Revisando las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, podemos evidenciar que en el PEI y SIEE de la institución específicamente en el parágrafo 3.3 Gestión de aula y 3.4 Seguimiento pedagógico en las páginas 108, 111, 113 Y 117, las cuales hacen referencia a la relación pedagógica y evaluación en el aula, donde queda establecido que en las reuniones de comisiones de evaluación se analizan los casos de los estudiantes con dificultades, registrados en el anecdotario y se definen acciones, estrategias de nivelación para que superen sus obstáculos académicos o personales. También se especifican las remisiones al departamento de psicorientación escolar para el apoyo respectivo y las recomendaciones para superar las dificultades, igualmente se establece una comunicación permanente con los padres y madres de familia se les entrega informes parciales y periódicos con el fin de compartir información pertinente y establecer acuerdos mediante actas. Las políticas para el desarrollo de competencias están plasmadas en el despliegue estratégico de la política de calidad institucional, dentro del marco del Sistema de Gestión de la Calidad, especificadas en la Gestión administrativa, pagina 44 y en las páginas 95 y 96 donde se hace referencia a la introducción de la Cátedra de Lectores Competentes para el desarrollo de las competencias lectoras y el énfasis para el desarrollo de las competencias básicas y laborales específicas y los talentos de los estudiantes.

En el SIEE, se encuentran las orientaciones y procedimientos para los programas de apoyo pedagógico a los estudiantes con dificultades; detalladas en las páginas 118 Y 137, los procedimientos son básicamente las mismas que desarrollan los estudiantes con dificultades de aprendizaje o bajo desempeño escolar y además los estudiantes realizan actividades de nivelación como acciones de refuerzo, investigación, complementación, proyectos, prácticas, ensayos, programados por cada profesor en su respectiva área, las cuales deben ser desarrolladas y sustentadas por ellos mismos. Igualmente queda establecido en el documento que los responsables de dichos seguimientos son los docentes de área, directores de grupo, coordinadores y debido acompañamiento de los padres y/o acudientes de los estudiantes.

**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.**

Teniendo en cuenta la exploración del modelo de Pedagogía Conceptual establecida en el PEI de la Institución, los procesos que se siguen en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias se establecen en la escala de valoración de los aprendizajes los cuales se encuentran estipulados en el PEI (Pág. 101), así como en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes), en donde se especifican las escalas de valoración teniendo en cuenta los niveles, y los criterios para la promoción de los y las estudiantes de acuerdo con la autonomía propuesta por el decreto 1290 del 2009 interrelacionándola con la pedagogía conceptual (véase Pág. 109- 110, Anexo O).

En este mismo sistema de evaluación institucional se realiza un seguimiento bimestral de los resultados a través de actas, reuniones, informes de consolidados periódicos establecidos en el PEI (Numeral 3.4.1 Pág. 112), evidenciándolo en el comité académico siendo el líder de la

gestión académica el coordinador, donde se trazan las orientaciones para la evaluación académica.

El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, las concepciones de enseñanza y el aprendizaje establecido y articulado con los distintos componentes de gestión pedagógica apropiándose de un direccionamiento estratégico que fortalecen los instrumentos de evaluación en las prácticas y articulado con el enfoque metodológico, así mismo especifica las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias inmersas en el PEI de la institución con una coherencia, claridad, pertinencia descritas en las rejillas.

Dentro de las debilidades del modelo pedagógico podemos anotar que los procesos de articulación del desarrollo de competencias con la enseñanza –aprendizaje debe ser coherente según el modelo de pedagogía conceptual, ya que en la autoevaluación institucional se determinó que no existía una relación teórico-práctica, se resalta el desarrollo de las competencias específicas en el decreto 1290 del 2009, sin embargo las sugeridas por el modelo pedagógico están estipuladas pero no se evidencian en la articulación con las formas de evaluar.

La evaluación que se realiza debe estar de acuerdo con el modelo pedagógico y con los criterios básicos de calificación. Los tipos de evaluación según el desarrollo de c



**Anexo M. Ensayo: Contrastes entre los criterios de elegibilidad (Rafael Flores, 1999)  
del modelo de Pedagogía Conceptual y su aplicación en la Institución Educativa Técnica**

**Francisco de Paula Santander**

Contrastes entre los criterios de elegibilidad según Rafael Flores (1999) del modelo de Pedagogía Conceptual y su aplicación en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.

**Introducción**

El modelo pedagógico de una institución puede explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje en el aula. Gimeno & Pérez (2000). Esta percepción permite establecer que los actos educativos, que se desarrollan al interior de las instituciones, dan cuenta del tipo de enfoque pedagógico que la orienta y, específicamente, contrastar si el modelo pedagógico institucional, que la escuela seleccionó, se dinamiza en su contexto educativo.

Por otro lado, con el fin de dejar claro la necesidad de procesos educativos coherentes para el desarrollo de los estudiantes, Flórez (1999) plantea lo siguiente:

*“Es imprescindible que los docentes posean un horizonte conceptual claro acerca de los que significa el desarrollo y el progreso individual y social de sus alumnos. Esto enmarca el trabajo educativo, le da sentido a su desempeño cotidiano y le sugiere criterios de autoevaluación pedagógica. Este marco conceptual, siempre presente como telón de fondo de la enseñanza, podrá enriquecer el quehacer educativo...”* (p. 29).

Adicionalmente, Flórez (1999) propone cinco criterios de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra, en razón de que toda teoría pedagógica los desarrolla de manera coherente y sistemática. Estos son:

a. Distinguir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana. b. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia. c. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo incluyendo los contenidos curriculares. d. Describir las regulaciones que permitan cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación. e. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que puedan utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Con el interés por revisar la manera como se hace vivo el modelo pedagógico en la institución educativa a la que pertenecemos y tomando como base los cinco criterios de elegibilidad presentados por Flórez (1999) procederemos a analizar la aplicabilidad del Modelo de Pedagogía Conceptual en la práctica pedagógica cotidiana en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa y poder dar respuesta al interrogante ¿Es el Modelo de Pedagogía conceptual el enfoque que contextualiza la cotidianidad pedagógica y los procesos de aprendizaje en las aulas de la Institución Educativa Técnica Francsco de Paula Santander?

Para realizar este proceso de revisión y contraste nos apoyaremos en la estructura documental de la Institución, concentrada en su PEI, un estudio inicial sobre la aplicación del modelo de Pedagogía Conceptual en las prácticas pedagógicas de los maestros de lengua castellana de la Institución, realizado por un grupo de docentes como tesis de grado en la maestría en educación, que adelantaron en la Universidad Simón Bolívar; los registros de planes de área, planes de clases, actas de las sesiones de autoevaluación institucional, circulares, los documentos sobre la conceptualización del Modelo de Pedagogía Conceptual, los informes institucionales sobre encuestas de satisfacción de estudiantes y padres de familia y los informes

de indicadores institucionales, pero fundamentalmente, en nuestra propia experiencia como profesores pertenecientes a la planta docente de la citada institución.

### **Contexto institucional**

La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander es una institución oficial, de carácter técnico, ubicada en el municipio de Galapa, Atlántico, actualmente cuenta con una cobertura escolar de 4.200 estudiantes, distribuidos en tres sedes. Su alumnado y sus respectivas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

La planta de personal docente la conforman 152 profesores, de los cuales el 80% tiene formación profesional como licenciados en educación. Este porcentaje, igualmente, incluye a los maestros que tienen estudios de especialización, maestrías y doctorados INETFRADPAS (2.014)

El enfoque pedagógico de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander es Pedagogía Conceptual, una propuesta para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que llegó a la escuela mediante una contratación directa con la Fundación Internacional Alberto Merani para realizar el diplomado sobre el Modelo de Lector Óptimo e implementación de la Cátedra de Lectores Competentes a un grupo de 20 docentes. Esta formación para los maestros se constituyó en la fuente principal para configurar el modelo pedagógico que necesitaba la escuela en su momento. Avendaño et al (2010). Esto permite establecer que no fue una selección concertada entre los distintos estamentos de la comunidad educativa ni apoyada en la reflexión previa y participativa de todos los que forman parte de la mencionada escuela.

Resulta importante resaltar que la pertinencia de un modelo pedagógico articulado con la realidad de la escuela exige la participación colectiva de todos sus miembros, con el fin de contextualizar el currículo a las necesidades y expectativas de dicha comunidad educativa.

**El contraste del primer criterio de elegibilidad. Distinguir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.**

Según De Zubiría (1995) “Pedagogía Conceptual propone como propósito fundamental formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente” (p.39). Por lo tanto, es importante para Pedagogía Conceptual priorizar el desarrollo de las competencias afectivas, las competencias intelectuales y el talento humano de cada uno de los niños para que potencien su creatividad, ingenio y desempeño en su futuro como miembros de la sociedad, en el campo laboral y profesional.

Para la Pedagogía Conceptual, el desarrollo de las competencias humanas intrapersonal e interpersonal se constituye en un proceso bandera, ya que según profundas investigaciones éstas se constituyen en el verdadero alimento de más de un 80% de la felicidad de un ser humano De Zubiría (2008). En este sentido, es importante determinar que este enfoque pedagógico prioriza, en la formación de los niños y jóvenes, los sentimientos sobre los conocimientos académicos porque entiende que cuando una persona ama y se siente amada se le facilita un mayor acercamiento a los saberes y al desarrollo de sus talentos y la creatividad.

En suma, se anhela que cada aprehendiz emplee su mayor interés, sus mejores aptitudes cognitivas y ejecutivas para edificar una mejor sociedad humana, donde cada cual aporte sus mejores competencias, y de paso sea feliz, gracias a asumir retos y tareas complejas (De Zubiría, 2008). Se pretende entonces lograr que los estudiantes sean excelentes seres humanos, buenos padres, madres, esposos(as), amigos(as), compañeros(as).

Toda la concepción de ser humano propuesta por la Pedagogía Conceptual es loable y coherente con la visión de ser humano que toda institución desea formar, especialmente en estos tiempos compulsivos, particularmente, en el contexto colombiano, donde los medios de

comunicación y la realidad nos dejan diariamente los rastros del conflicto armado, la seria crisis de valores, la ruptura del núcleo familiar, la lucha por la competitividad; fenómenos de orden educativo de alta complejidad como: la negligencia escolar, la desobediencia estudiantil, el reciente bullying, la alteración de las normas y acuerdos establecidos en los manuales de convivencia y, en fin toda una serie de hechos que se alejan de ese ideal de ser humano amoroso, afectuoso, buen ciudadano, respetuoso y comprometido consigo mismo y con los demás.

La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, plantea desde su misión y visión institucional la formación integral de individuos, en un sentido exacto buenos estudiantes, buenos hijos, buenos ciudadanos y, además proyectados a desempeñarse exitosamente en la cotidianidad que les espera en el futuro. Igualmente en la filosofía institucional INETFRADPAS (2011) presenta:

*“...busca formar personas integrales: capaces de liderar proyectos productivos, de prepararse para la vida; de vivir en sociedad: de interactuar con su comunidad, de desarrollar valores, de manejar niveles de convivencia, además que sean críticas, con espíritu investigativo, responsable y líder, que ejerza la tolerancia, construya acciones de paz, que busque constantemente su desarrollo social, cultural y tecnológico en el ámbito local y global, que sea pluralista, consciente de su rol en la protección y mejoramiento del medio ambiente”* (p. 43).

Es claro que la concepción de ser humano que proyecta formar la institución es coherente con lo planteado en Pedagogía Conceptual, es decir hay una visión y un pensamiento altruista, con un ideal de sociedad conformado por individuos indiscutiblemente perfectos.

Pero haciendo un recorrido, por la cotidianidad escolar y por los documentos institucionales, nos encontramos con situaciones y aspectos que afectan notoriamente este proyecto de ser humano. En los registros de los desempeños convivenciales y académicos de los

estudiantes, se observa que en el año 2013, 694 estudiantes fueron remitidos a las coordinaciones por bajo desempeño escolar, negligencia académica o incumplimiento al Manual de Convivencial INETFRADPAS (2013) El mismo fenómeno se presenta en el año 2014, en cuyos registros se encontró que, solamente en la jornada vespertina se presentaron 313 casos INETFRADPAS (2014) por hechos similares a los ya anotados.

Adicionalmente, los informes de indicadores institucionales dan cuenta de niveles significativos de reprobación escolar y deserción escolar por bajo desempeño académico, movilidad, negligencia escolar, entre otras circunstancias. Es sorprendente corroborar que en el año 2013, 440 estudiantes reprobaron el grado, mientras que en el 2014, 378, cantidades que equivalen aproximadamente al 10% del total de la población estudiantil. Otro hecho que vale la pena resaltar está asociado a la alta deserción, la cual alcanzó el 16%, correspondiente a 731 estudiantes. Cifras astronómicas si consideramos el total de la población estudiantil de la Institución.

Teniendo en cuenta el primer criterio de elegibilidad, vemos que todo este panorama de la realidad que involucra a la comunidad educativa, permite concluir que la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa está muy distante de su concepción de estudiante y de la enmarcada en su modelo de Pedagogía Conceptual. Los contrastes realizados invitan a una reflexión al interior de la escuela y a recontextualizar las acciones pedagógicas que contribuyan a acercar a la Institución a esa visión determinante y coherente con las exigencias del mundo contemporáneo, formar integralmente a seres humanos competentemente afectivos, talentosos y creativos.

**El contraste del segundo criterio de elegibilidad. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.**

En Pedagogía Conceptual, el proceso de formación del ser humano está conformado por los instrumentos de conocimiento, el triángulo humano y la secuencia didáctica.

En atención a los instrumentos de conocimiento, esta propuesta pedagógica está caracterizada por cinco etapas o ciclos por los que atraviesan los y las estudiantes durante su vida escolar, estos son: nocional, conceptual, formal, categorial y científico, a su vez, cada uno de éstos cuentan con actividades rectoras, instrumentos de conocimientos, operaciones intelectuales, procesos sociales y educativos, habilidades y destrezas, propios. De Zubiría (1995).

En el ciclo nocional se comienza la escolaridad del niño y niña, asumiendo sus primeras responsabilidades elementales, siendo el juego simbólico la actividad dominante para que el infante se prepare para la edad adulta. En esta etapa las dos operaciones intelectuales dominantes son la proyección y la introyección. Cabe resaltar que en este período el infante aprehende los primeros instrumentos de conocimiento y, a partir de ellos, puede realizar enunciados sobre los objetos y sujetos que lo rodean.

En el ciclo conceptual comienza la llamada escolaridad primaria, aquí el estudiante entra en un proceso de transición que acarrea diversas dificultades de adaptación. A nivel intelectual, se encuentran dos modificaciones: la aparición de los conceptos y la estructuración de determinadas operaciones al interior de las proposiciones, las cuales pueden adoptar formas como son: La supraordinación, la infraordinación, la isoordinación y la exclusión.

Durante el ciclo formal, inicia las transformaciones fisiológica y sociales, y en la parte intelectual, el púber y / o adolescente, se presenta una significativa variación en las formas de

conocer y razonar sobre los sistemas simbólicos y reales. Las proposiciones se entrelazan de dos maneras, inductiva y deductiva.

En el ciclo categorial, los jóvenes mejoran las debilidades presentadas en el ciclo anterior, donde los sistemas carecen de contenidos y las categorías le permiten al individuo integrar las proposiciones en sistemas articulados, capacitándolos para acceder a la comprensión de microensayos.

Con relación al Triángulo Humano, la Pedagogía Conceptual considera que el aprendizaje y la interacción con la realidad se da a partir del funcionamiento del cerebro humano, incluyendo lo afectivo, cognitivo y expresivo para poder determinar lo que se aprende en su diario a vivir. “Los tres sistemas reciben en conjunto el nombre de Triángulo de la mente humana, representando los momentos más relevantes de vinculación con el aprendizaje y desarrollo del conocimiento. Sistema expresivo, afectivos, cognitivo” FIPCA (2012)

Continuando con la Pedagogía Conceptual encontramos el Modelo del Hexágono, en éste se determinan las estructuras del conocimiento frente al proceso de educabilidad y se establece un proceso en donde se plantea y se desarrolla paso a paso la práctica diaria docente, fundamentada de la siguiente manera:

El propósito: está determinado por los desempeños que deben alcanzar los estudiantes; la evaluación: es la valoración que el estudiante realiza en las aulas de clases desde su proceso cognitivo, afectivos y expresivo; la enseñanza: nos muestra una mirada interna de determinar hasta qué puntos se evidencia la consecuencia de los procesos cognitivos, afectivos y expresivos desde la valoración permanente de sus desempeños; la secuencia didáctica: son las etapas que están determinadas para el desarrollo de la enseñanza y la cualificación de su desempeño, en este componente se estructura el plan de clases, constituido por las siguientes etapas: motivación o



encuadre, enunciación, modelación, ejercitación, simulación; la didáctica: son las secuencias lógicas que se deben tener en cuenta para guiar la mente y cualificar el desempeño; los recursos didácticos: son los medios necesarios para apoyar la mente humana.

La institución caracteriza el proceso de formación del ser humano con base al modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, realizando una mirada histórica del estudio y la trascendencia de la teoría sobre la educación en Colombia se vislumbra el desarrollo de esta concepción de modelo pedagógico como proceso influyente de la formación cognitiva del ser humano.

La Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander propone en su PEI el enfoque de Pedagogía Conceptual para formar personalidades que sean capaces de desempeñarse exitosamente, enfocándose en el desarrollo de las operaciones intelectuales individuales, privilegiando el aprendizaje general y abstracto

Pertinente con la caracterización de los procesos que propone Pedagogía Conceptual, “la escuela del Siglo XXI debe enseñarnos a pensar, a amar y actuar” De Zubiria J (2008) encontramos que en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander se utiliza un formato para la planeación de la clase, articulado con los criterios establecidos para el desarrollo cognitivo, no obstante en la práctica no se desarrolla a cabalidad y se evidencia que la evaluación utilizada en el aula de clase no se articula con los contenidos de lo planificado. Igualmente, se alcanza a observar que se realiza una trasmisión tradicional de conocimientos muy alejada de la dimensión cognitiva (habilidades mentales), de la dimensión afectiva (valores, actitudes, sentimientos, afectos) y de la dimensión expresiva (habilidades y destrezas).

En términos generales, no se dinamizan los procesos propuestos en Pedagogía Conceptual. En un estudio previo sobre la aplicabilidad del modelo en el contexto institucional

se dejó claro esta dificultad. Avendaño et al (2010) “Falta mayor apropiación de cada uno de los elementos del postulado pedagógico, como es el modelo del hexágono (propósitos, evaluación, enseñanzas, secuencia didáctica, didáctica y recursos)” (p.122-123).

**El contraste del tercer criterio de elegibilidad. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo incluyendo los contenidos curriculares.**

El modelo de Pedagogía Conceptual permite llevar al estudiante por encima del conocimiento científico e intelectual, propone desarrollar la inteligencia emocional y formar estudiantes más capaces y analistas al momento de confrontar su realidad social y su entorno. Ante esta concepción la Pedagogía Conceptual privilegia el desarrollo de las competencias afectivas e intelectuales, priorizando la relación del pensamiento lenguaje, por lo este enfoque enfatiza en la consolidación de la lectura y la escritura.

En Pedagogía Conceptual se tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Hay una estrecha sincronía entre lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. En este marco De Zubiría (1995) manifiesta:

*Pedagogía Conceptual propone a maestros y alumnos que se apropien del conocimiento descubierto (durante millones de años) de manera significativa, comprensiva y creativa, buscando como lo dice Bruner el cultivo de la excelencia, o sea que cada alumno alcance el desarrollo óptimo en cada momento evolutivo” (p.76).*

Considerando la dinámica del modelo de Pedagogía Conceptual como enfoque pedagógico de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, observamos que en la escuela se privilegian una serie de experiencias educativas que contribuyen a impulsar el proceso de enseñanza aprendizaje como son: los proyectos pedagógicos transversales, la

realización de foros de filosofía y seguridad industrial y ambiental, el proyecto artístico “Desde el Taller”, la exposición de trabajos creativos, la sustentación de tareas, la realización de talleres y actividades individuales y grupales, la solución de problemas, la elaboración de textos, comprensión e interpretación de diversos tipos de textos, entre otras. (INETFRADPAS, 2011)

Para fortalecer la apropiación del Modelo de Pedagogía Conceptual, la institución implementó un conjunto de experiencias significativas como: la incorporación de la Cátedra de Lectores Competentes, la cual busca fortalecer el desarrollo de las competencias lecto-escritoras de los estudiantes, la atención a un considerable número de estudiantes, en concordancia con la política de inclusión; el fortalecimiento de los programas de alfabetización de la población adulta para reducir los altos índices de analfabetismo en la población municipal, gracias al apoyo de las entidades CAFAM y ACRECER; el desarrollo de los talentos y las competencias laborales específicas mediante la incorporación de la formación técnica, a través de los programas de articulación de la media técnica con el ITSA y el SENA.

Consecuentemente debemos plantearnos si las necesidades educativas de nuestros estudiantes son cubiertas por la institución, si la institución llena sus expectativas. Según Freire (1998) “Hay algo más que es esencial a la situación educativa, y ese algo más son los contenidos curriculares, los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y los alumnos tienen la obligación de aprender” (p.45).

Hoy en día sigue siendo pieza de debate el qué enseñar, qué es lo básico que deben saber nuestros estudiantes; Cada modelo pedagógico enmarca sus estrategias de enseñanza y las adapta de forma que los educandos puedan adquirir los conocimientos esenciales para su formación como un ser humano integral. Nuestro modelo de pedagogía conceptual no se queda atrás,

establece una serie de estrategias que le permiten al estudiante el desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones.

Al analizar los contenidos y experiencias significativas que se privilegian en el modelo de Pedagogía Conceptual, se puede concluir que existe una coherencia entre ésta y lo que adelanta la Institución en su cotidianidad porque la escuela mantiene como objetivo fundamental brindar a nuestros educandos una educación de calidad, a través de estrategias didácticas innovadoras, que les permitan formarse como seres humanos afectivos e integrales en el contexto de las actividades, contenidos, experiencias significativas y los proyectos que involucran la participación de los educandos.

**El contraste del cuarto criterio de elegibilidad Describir las regulaciones que permitan cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.**

El educador es el orientador en el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, el cual debe estar acorde con las expectativas sociales culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, significando su papel como mediador parte esencial en el proceso de desarrollo de los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje, con ayuda de un modelo que garantice una síntesis dialéctica. Not (1983, citado en De Zubiría J. 2006)

La síntesis dialéctica, mencionada por Not (1983 y 1992) da paso a un modelo interestructurante, donde se necesita de una buena relación de todos los mediadores de la educación para promover el desarrollo integral del educando mediante acciones previamente organizadas y estructuradas; con el fin de mejorar su calidad de vida y el desarrollo de la sociedad.

Considerando que Pedagogía Conceptual es un modelo interestructurante que invita a la participación de los mediadores en el proceso educativo y a su vez nos permite ver la educación como un proceso cultural, promueve la relación mediadora, en donde el docente se constituye en un guía y modelo humano que estimula la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de potenciar el espíritu crítico. Este vínculo de formación de maestro estudiante es coherente con lo propuesto por Chavez (2006):

*“una correlación entre el docente y los estudiantes: el carácter de participación, facilitación y posibilidad que los miembros e individuos de una sociedad y específicamente en la personalización de la educación moldeando transformando la conducta, generando y desarrollando las aptitudes, competencias, habilidades y destrezas de los participantes” (p.145).*

Como bien se menciona en los fines de la ley general de la educación, especificadas en el PEI de la institución, para lo cual se necesitaría de la aplicación de un modelo interestructante, bien retomado de la propuesta de Not (1983 y 1992) y por De Zubiría (2006) para el desarrollo de la praxis educativa.

En la Institución, nuestra tarea como docentes es ser facilitadores de la transformación social, la cual se facilita mediante esa correlación entre docente y estudiante, y orientado bajo la concepción de la Pedagogía Conceptual que estimula la formación de mejores seres humanos, afectivos y talentosos. Esto se dinamiza en el desarrollo del modelo del hexágono, instrumento para quien enseña, el profesor. Este instrumento guía al docente para acompañar el proceso de aprendizaje como un todo: individual (aprender a ser), global (vivir en sociedad), educación (aprender a aprender) y tekné (saber hacer).

Al analizar las condiciones de la relación maestro-estudiante, a la luz del enfoque de Pedagogía Conceptual, se observa que: los comportamientos que deberían reflejar en las buenas

relaciones dentro y fuera del aula escolar no son coherentes con los postulados en la Pedagogía Conceptual. Estos hechos se corroboran a partir de los siguientes aspectos: el no cumplimiento de los acuerdos entre docentes y estudiantes, previamente establecidos y publicados en cada una de las aulas desde el inicio de cada año escolar; en la praxis diaria podemos evidenciar un alto porcentaje de estudiantes reportados en los registros académicos y convivenciales, al igual que un número importante de Resoluciones Rectorales de suspensión provisional, por el irrespeto de éstos hacia sus docentes y compañeros; la falta de tolerancia y su dificultad para la resolución de conflictos, lo cual muestra la poca capacidad de los alumnos para discernir, tomar decisiones asertivas y asumir compromisos con los acuerdos y normas establecidas.

Por otro lado, es notorio el marcado distanciamiento entre el docente, el saber hacer y el estudiante. El estudiante mantiene una posición pasiva, poco participativa y el docente promueve oportunidades escasas para la participación y la interacción.

En este sentido, la institución debe generar por parte del docente experiencias y utilización de diferentes recursos en el aula que le facilite impulsar desarrollo cognitivo y socio-afectivo del estudiante, llevándolo a desarrollarse de manera reflexiva, interpretativa y crítica. De manera muy clara se expresa De Zubiría (2006)

“Como educadores somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos se sensibilice socialmente y se sienta responsablemente de su proyecto de vida individual y social” (p.194).

Hoy el mundo globalizado necesita de una escuela que impulse al estudiante a ser el constructor de su propio desarrollo, como menciona la teoría Ausbeliana a la enseñanza, es decir, conectar los saberes previos con la actualización de los mismos en la cotidianidad del aula.

Cuando se toma los conocimientos que él tiene y se une la enseñanza a contenidos significativos, el docente solo guiara el proceso de tal forma que el estudiante adopte una actitud positiva frente a su aprendizaje, formándolo para convertirse en un ser crítico de la realidad social que le afecta a él y a los demás y a realizar propuestas de cambio de estas situaciones que puedan mejorar las condiciones de su contexto.

**El contraste del quinto criterio de elegibilidad: Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que puedan utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.**

La sociedad actual exige la transformación de las instituciones educativas en la manera como se transmiten los conocimientos, en la forma de enseñar, en el discurso del docente, en las didácticas utilizadas, en fin, en toda la práctica pedagógica. Para los y las estudiantes de hoy en día es más interesante *aprehender* mediante métodos y técnicas creativas, que con medidas obsoletas (tomar dictados, clases magistrales, textos guías como única herramienta, entre otros), su formación como ciudadanos contemporáneos, así lo requiere.

Como lo expresa Pérez Gómez (2009) “En esta sociedad global basada en la información, es necesario considerar seriamente el papel de las nuevas herramientas y plataformas por las que transita la información, porque sin duda constituyen el factor central del cambio” (p.62). Por tal razón, hoy en día se hace indispensable reinventar los procesos de enseñanza- aprendizaje, ya que, la situación problema no es la cantidad de información que reciban nuestros jóvenes, sino la calidad de la misma y la forma como las reciben: la capacidad que se tiene para inferirla, procesarla, clasificarla, organizarla y transformarla en conocimientos que luego se pueden aplicar en cualquier situación y contexto donde se desenvuelvan.

La Pedagogía Conceptual no ha sido ajena a los cambios didácticos que se requieren para la dinamización y eficiencia de los procesos académicos. Para este modelo, los métodos y técnicas que se deben utilizar son de gran relevancia, ya que, a través de estos, los modos de entender y transmitir conocimiento, ayudarían de una manera positiva a la formación del ser humano actual.

En el momento que este modelo reconoce que existen ciclos cualitativamente distintos (Nocional, proporcional, formal, categorial y científico) por los que pasa un ser humano en el transcurso de su vida escolar, hace que se generen importantes impactos en las estrategias metodológicas. No se puede enseñar de la misma forma y con los mismos métodos durante toda la vida. Para De Zubiría (1995) “En realidad no existe uno sino varios tipos de lecturas y la escuela tiene que abordar y desarrollar cada una de ellas” (p.51).

En esta propuesta educativa la lectura es el fundamento principal para desarrollar las competencias intelectuales. De Zubiría (1996) afirma que “La lectura es el puerto por el cual ingresa la mayor parte del conocimiento, la puerta cognitiva privilegiada” (p. 11). Por eso la creación de métodos de lectura que faciliten el proceso de comprensión lectura - escritura.

Entre los métodos que prioriza la Pedagogía Conceptual se destacan: La Teoría de las seis lecturas (T6L), el Modelo del Lector Óptimo y los Mentefactos.

La Teoría de las seis lecturas se distingue seis clases de lecturas, uno después de la otra, de una manera ordenada, según su grado de complejidad, desde el más fácil al más difícil. La ampliación de esta teoría la explicita De Zubiría M (1996) así:

Lectura fonética: Se inicia en el pre- escolar y se afianza en el grado primero. Convierte secuencias de signos gráficos en palabras, reconocen los grafemas y las sílabas, se dan las operaciones analíticas y sintéticas.



Decodificación primaria: Se introduce en el grado primero y se afianza en segundo. Se inicia la comprensión de lectura, se da la recuperación léxica, conceptualización, sinonimia y radicación.

Decodificación Secundaria: Se manejan en los grados terceros y cuartos. Se da la puntuación, pronominalización, cromotización, extracción de pensamientos e inferencias proposicionales.

Decodificación Terciaria: Se da desde los grados de quinto hasta octavo. Se manejan las macro- proposiciones, estructuras semánticas y modelos.

Lectura Categorial: Grados noveno, décimo y undécimo. Se inicia la descomposición de tesis, proposiciones argumentales/ subargumentales, identificación de derivadas/ proposiciones definatorias.

Lectura Metatextual: Grado 11 y universidad. Contrasta la obra con el autor, la sociedad y los productos de la cultura. Se da la Metasemántica de las circunstancias socio-culturales, la Metasemántica del individuo, crítico.

Cabe destacar que las cuatro primeras son lecturas elementales y las otras dos son lecturas complejas.

Otro método implementado por este enfoque es el Modelo de lector óptimo, más conocido como MLO, es un esquema basado en la teoría de las seis lecturas (T6L), con un carácter diferenciador que lo orienta hacia lo procedimental; es decir, el primero indica qué es la lectura, el segundo nos dice cómo hacerla. Esta estrategia se implementa en la Institución, a través de la Cátedra de Lectores Competentes.

El modelo lector óptimo es que es eminentemente expresivo, desarrolla las competencias expresivas y se basa en los niveles de afectividad y en los aspectos cognitivos. Para este modelo

las habilidades que debe poseer un buen lector son: Leer con propósito y preguntas, seleccionar muy bien lo que lee y estructurar eficientemente lo leído, además lo componen tres componentes fundamentales: Los Preliminares, las Competencias Valorativas y Las Competencias textuales.

Adicionalmente, los Mentefactos, que se constituyen en los recursos que les permiten a los y las estudiantes representar y organizar la información a través de estructuras gráficas, con la finalidad de convertirla en conocimiento. Estos son los productos que se generan después de toda lectura, se construyen con el fin de satisfacer un vacío de información, por lo tanto estos recursos gráficos permiten estructurar el pensamiento y los conocimientos. Los mentefactos son de tipo Conceptual, Proposicional, Estratégico, Argumental y Procedimental. F.I.P.C. (2012)

Para la Pedagogía Conceptual, los mentefactos garantizan que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo, comprensivo y creativo, el dominio de los mismos incide de manera definitiva en la habilidad de aprender autónomamente. De Zubiría (1999)

Al contrastar este criterio de elegibilidad con la aplicabilidad en la Institución encontramos que estos métodos son en su gran mayoría aplicados por los docentes de la Institución con asignación académica para la cátedra de lectores competentes, pero resulta escaso en las prácticas didácticas de los demás profesores. En los planes de área y en los planes de clases como documentos que registran las acciones pedagógicas de los docentes, no se evidencia la aplicación de la Teoría de las seis lecturas, el modelo del lector óptimo y todas las estructuras que caracterizan a los mentefactos. Avendaño et al (2010).

## **Conclusiones**

Estas observaciones, producto del contraste entre los criterios de elegibilidad del Modelo de Pedagogía Conceptual con su aplicabilidad en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa, permiten establecer que la realidad de las prácticas pedagógicas de la escuela están muy distantes del marco general de Pedagogía Conceptual por las siguientes razones:

Es significativo el número de estudiantes involucrado en conflictos y eventos caracterizados por la intolerancia, la irreverencia y la negligencia escolar, aspectos documentados en los registros e informes de indicadores institucionales.

Los procesos escolares que se exigen el cumplimiento de los postulados del triángulo humano y el modelo del hexágono, se vislumbran sutilmente, solo en algunas prácticas pedagógicas.

La relación estudiante docente se aleja mucho del carácter mediador y de participación conjunta, muy pocos casos de actitudes participativas y comprometidas se hacen evidentes en la realidad escolar.

El uso de los mentefactos, la teoría de las seis lecturas, la fundamentación del lector óptimo, se efectiviza, básicamente, con los docentes que recibieron el diplomado por parte de la FIPCAM, para los demás es muy difícil esta aplicación porque exigen una mayor cualificación con respecto en estos métodos y técnicas.

Con respecto a los contenidos y experiencias que se priorizan, se destaca el trabajo por proyectos y las acciones orientadas en la escuela para el desarrollo de las competencias laborales, con los programas de formación técnica y las asociadas a las competencias artísticas con

programas como el coro estudiantil, orquesta escolar y la muestra artística anual, denominada “Desde el Taller”.

Si bien este contraste muestra un distanciamiento entre el Modelo de Pedagogía Conceptual con la práctica pedagógica de la Institución, este enfoque es pertinente para la realidad institucional de la escuela, sus características y propósitos, que priorizan la afectividad, el amor, los valores, los talentos y la creatividad son necesarios para la realidad que caracteriza la comunidad escolar, la cual requiere apropiarse de estos aspectos.

Es importante que se abran espacios para la reflexión y la retroalimentación del mismo en el que participen todos los estamentos de la comunidad escolar en un contexto de participación y empoderamiento del mismo.

**Anexo N. Protocolo y guías de preguntas para la aplicación de los grupos focales a docentes  
padres de familia y estudiantes.**

**PROTOCOLO PARA GRUPO FOCAL DE DOCENTES,  
PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES**

**1. Aspectos previos al desarrollo del Grupo Focal:**

● Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para selección de los participantes del grupo focal:

➤ Se realizarán **tres grupos focales**: uno de docentes, uno de estudiantes y otro grupo focal de padres de familia

➤ El número total de participantes en el grupo focal no deberá ser mayor a 12 personas.

**Tratemos que sea de 10 a 12 participantes.**

➤ Los participantes deben representar a su grupo, por ejemplo los docentes deben ser de diferentes áreas y niveles (docentes de preescolar, primaria y secundaria) a estudiantes de diversos grados. Los estudiantes deben ser de diferentes grados y los padres de familia o acudientes deben representar también a estudiantes de diferentes grados. Para el grupo focal de los docentes, tener en cuenta la participación de docentes de diferentes áreas disciplinares y que orientan diferentes grados académicos. Para el grupo focal de estudiantes y padres de familia tener en cuenta que exista un equilibrio entre ellos, para esto tener en cuenta el número de participantes, y que exista representación de los diferentes niveles académicos.

➤ Para escoger a los docentes, padres de familia y estudiantes podría emplearse la siguiente estrategia: enviar a todos un correo electrónico o invitación escrita solicitándole su participación en el grupo focal con fecha y hora exacta, y los 10 o 12 primeros que confirmen su participación

serán tenidos en cuenta. Sin embargo se debe tener de 3 a 5 participantes más por si alguno cancela en el último momento.

- El investigador reúne a los participantes seleccionados en un lugar apto para realizar el grupo focal (se recomienda un sitio ventilado, bien iluminado, aislado del ruido).
- Es importante disponer de escarapelas con los nombres o códigos de los participantes a fin de poderlos ubicar si fuera necesario.
- Se deberán organizar las sillas o mobiliario en círculo.
- El investigador debe verificar que los equipos de grabación funcionen correctamente (baterías, cables, etc.).

## 2. **Identificación:**

- Fecha: 22 de Octubre del 2015
- Grupo Focal de: Estudiantes ( X ), Padres de Familia ( ), Docentes ( ).
- Lugar: Institución Técnica Francisco de Paula Santander
- Hora de inicio: 10:00 Am -Hora de finalización: 12:00 M.
- N° de participantes: 15 estudiantes Ambas jornadas
- Coordinador del grupo focal: Grupo Investigador

## 3. **Introducción: Saludo, presentación del objetivo del proyecto y del grupo focal y diligenciamiento de consentimiento informado.**

-Buenos días. Les recordamos que el presente proyecto de investigación se desarrolla en el marco del trabajo de grado de los estudiantes de la Maestría en Educación, énfasis Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte, los cuales son beneficiarios de la beca Gobernación del Atlántico- ICETEX.

El principal objetivo del proyecto es proponer un plan de mejoramiento institucional derivado de la evaluación curricular en las instituciones educativas oficiales del Departamento del Atlántico. En cuanto a este grupo focal el propósito es identificar lo que la comunidad educativa piensa, cree o sabe sobre el currículo de su institución educativa y sobre los aspectos que no están claramente definidos en el Proyecto Educativo institucional.

Para cumplir con tal fin, es fundamental su participación activa en cada una de las preguntas que el moderador del grupo focal proponga. Para ello, es indispensable que sus aportes y opiniones se fundamenten en su visión y experiencia real en su rol: padre de familia, estudiante o docente.

El presente grupo focal se desarrollará en un tiempo no mayor a noventa (90) minutos.

Es importante mencionar que lo conversado durante este grupo focal será tratado de forma confidencial. Cuando se transcriba la grabación de este grupo focal, su nombre será remplazado por un código o pseudónimo. De igual forma, los resultados de este Grupo Focal sólo podrán ser utilizados para efectos académicos.

*-En este punto el coordinador del Grupo Focal entrega a todos los asistentes dos copias del formato del consentimiento informado, luego se lee en grupo para proceder a su diligenciamiento (los participantes firman las dos copias: entregan una al colaborador y se quedan con una copia).*

*-¡Muchas gracias. Ya estamos listos para iniciar este grupo focal!*

#### **4. Para tener en cuenta durante el desarrollo del grupo focal:**

- Cuando los participantes estén listos, iniciar las preguntas del grupo focal (ver guía de preguntas, punto 5).
- Verificar que el equipo de grabación que se esté utilizando esté funcionando adecuadamente. Se debe grabar audio solamente; no es necesario grabar video.

- La participación debe ser espontánea, no obstante el investigador los motivará para que todos participen.
- La duración del grupo focal debe ser máximo de noventa (90) minutos, por lo tanto el investigador estará atento del tiempo.

### 5. **Guía de preguntas:**

**Importante:** Quien dirige el grupo focal deberá tener en cuenta que las *preguntas principales* serán formuladas a los participantes de tal manera que estos comprendan la intención de la misma, si se observa que no es así, quien dirige el grupo focal deberá recurrir a la *pregunta de apoyo* cuya estructura es más sencilla, con el fin de permitir que los asistentes participen activamente.

Cuando se perciba que un elemento guía ya fue abordado, este debe ir siendo tachado y los que no sean abordados por los participantes en sus respuestas deben ser retomados de tal manera que no quede ningún elemento sin desarrollar.

## **I. PREGUNTAS GENERALES SOBRE EL CURRÍCULO INSTITUCIONAL**

### **a -Pregunta principal:**

¿Cuáles son las características que identifican a su institución educativa?

- **Pregunta de Apoyo:**

¿Qué aspectos considera son los que identifican a su institución educativa?

### **b. -Pregunta principal:**

¿Cuál considera usted es el mayor logro de la institución en los últimos tres años?

- **Pregunta de Apoyo:**

¿En qué se ha destacado su institución educativa en los últimos tres años?



**c. -Pregunta principal:**

Si usted tuviera que identificar un aspecto que la institución debe mejorar, ¿cuál sería?

● **Pregunta de Apoyo:**

¿Cuál considera es la principal debilidad que tiene la institución educativa?

**I. PREGUNTAS ESPECÍFICAS SEGÚN LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA**

El primer día de tutoría cada grupo definirá las preguntas que serán planteadas en el grupo focal teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado el semestre anterior.

**Grupo focal docentes**

1. ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes (Apoyo: 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 la enseñanza?
6. ¿Cómo definen competencia? ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan?
7. ¿Qué es para ustedes la calidad?
8. ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza?
9. ¿Qué opinan del currículo de la institución? ¿Creen que les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto?

**Grupo focal padres de familia**

1. ¿Qué le gusta del colegio? ¿Qué le disgusta?
2. ¿Conoce la misión y la visión de la institución?
3. ¿Sabe usted cuál es el énfasis educativo del colegio?
4. ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña y cómo evalúa a su hijo?
5. ¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender? ¿De quién principalmente?
6. ¿Cómo acompaña usted a su hijo para que le vaya bien en la escuela?
7. ¿Piensa usted que lo que su hijo aprende en la institución puede servirle para un futuro? ¿Para qué específicamente?

8. De las asignaturas que su hijo estudia, ¿cuál le parece la más importante?
9. ¿Qué considera usted que su hijo no ha aprendido bien?
10. ¿Qué desea usted que su hijo aprenda?

### **Grupo focal estudiantes**

1. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?
2. ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan?
3. ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñarán? ¿Cómo te gustaría que te enseñen tus profesores?
4. ¿Esta institución tiene alguna modalidad? ¿Qué piensas de ella? ¿Crees que te sirva de algo para tu vida futura?
5. ¿Qué aprendes en el colegio? ¿Consideras que los conocimientos que recibes actualmente en la institución te pueden servir para un futuro, es decir para la vida?
6. ¿Cómo evalúan tus profesores tu desempeño en clase? ¿Si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarías?
7. ¿Recibes oportunamente los resultados de tus evaluaciones?
8. ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen que no les permite aprender? ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar tus dificultades?
9. ¿Sabes cuál es la misión y visión de la institución?
10. ¿Qué se necesitaría para que se aplique exitosamente el modelo en la institución?
11. ¿Cómo se vivencia en el quehacer diario del docente el reflejo del modelo pedagógico?
12. ¿Al culminar el ciclo escolar los educandos reflejan en su accionar el perfil del estudiante?

### **6. Despedida y agradecimiento:**

-Nos gustaría saber si tienen algún comentario que deseen agregar.

-¡Muchas gracias por su colaboración!

### **7. Posterior al grupo focal:**

- ✓ El investigador Sistematizará la información grabada durante los grupos focales.

**Anexo O. Oficios de convocatoria a coordinadores y docentes para participar en los grupos focales y observaciones de clases.**

Barraquilla, 28 de septiembre de 2015

Licenciado(a)

Docente I.E.T. Francisco De Paula Santander  
Galapa-Atlántico

Asunto: Solicitud para participar en grupo focal

Cordial saludo estimado(a) docente:

En el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Currículo que desarrolla la Universidad del Norte en convenio con la Secretaría de Educación Departamental, el equipo de docentes conformado por los docentes: Amada Fuentes Parra, Hugo Uribeles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De León Peña, bajo la tutoría de la Dra. Nayibe Rosado Mendihueta, adelantan el proyecto de investigación, para aspirar al título de magister, que busca intervenir el currículo institucional y analizar, específicamente, el impacto del modelo pedagógico en las prácticas pedagógicas de la Institución, tomando como referencia el área de lengua castellana en básica primaria.


En este sentido y conocedores de su sentido de pertenencia y compromiso con la práctica pedagógica en su área de desempeño, le solicitamos, muy respetuosamente, su amplia colaboración para participar en el grupo focal, a través del cual se busca reflexionar y conocer su percepción sobre la aplicación del Modelo de Pedagogía Conceptual en la cotidianidad pedagógica institucional.

Sus aportes y reflexiones serán muy importantes para el desarrollo de esta propuesta investigativa y contribuirá significativamente en el trazado del plan de mejoramiento para fortalecer los procesos académicos institucionales.

Para el encuentro del grupo focal se ha programado una reunión el día 21 de Octubre a 2015 a las 10:00 am en el salón 1 del Módulo 5 de la Institución.

Agradecemos de antemano su atención a la presente.

Atentamente,

  
Diana Cifuentes  
Coordinadora Programa  
Maestría en Educación Universidad del Norte

cc: Coordinadores académicos



Barranquilla, 28 de septiembre de 2015

Licenciado(a) Katia Pérez  
Docente I.E.T. Francisco De Paula Santander  
Galapa-Atlántico

Asunto: Solicitud para participar en grupo focal

Cordial saludo estimado(a) docente:

En el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Currículo que desarrolla la Universidad del Norte en convenio con la Secretaría de Educación Departamental, el equipo de docentes conformado por los docentes: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De León Peña, bajo la tutoría de la Dra. Nayibe Rosado Mendihueta, adelantan el proyecto de investigación, para aspirar al título de magister, que busca intervenir el currículo institucional y analizar, específicamente, el impacto del modelo pedagógico en las prácticas pedagógicas de la Institución, tomando como referencia el área de lengua castellana en básica primaria.

En este sentido y conocedores de su sentido de pertenencia y compromiso con la práctica pedagógica en su área de desempeño, le solicitamos, muy respetuosamente, su amplia colaboración para participar en el grupo focal, a través del cual se busca reflexionar y conocer su percepción sobre la aplicación del Modelo de Pedagogía Conceptual en la cotidianidad pedagógica Institucional.

Sus aportes y reflexiones serán muy importantes para el desarrollo de esta propuesta investigativa y contribuirá significativamente en el trazado del plan de mejoramiento para fortalecer los procesos académicos institucionales.

Para el encuentro del grupo focal se ha programado una reunión el día 21 de Octubre a 2015 a las 10:00 am en el salón 1 del Módulo 5 de la Institución.

Agradecemos de antemano su atención a la presente.

Atentamente,

  
Diana Chamorro  
Coordinadora Programa  
Maestría en Educación Universidad del Norte

cc: Coordinadores académicos

Barranquilla, 28 de septiembre de 2015

Licenciado(a) Carmen Castellana  
Docente I.E.T. Francisco De Paula Santander  
Galapa-Atlántico

Asunto: Solicitud para participar en grupo focal

Cordial saludo estimado(a) docente:

En el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Currículo que desarrolla la Universidad del Norte en convenio con la Secretaría de Educación Departamental, el equipo de docentes conformado por los docentes: Amada Fuentes Parra, Hugo Urieles Campo, Rosmery Herrera Valdés, Rodrigo Restrepo Hamburger y Yolima De León Peña, bajo la tutoría de la Dra. Nayibe Rosado Mendihueta, adelantan el proyecto de investigación, para aspirar al título de magister, que busca intervenir el currículo institucional y analizar, específicamente, el impacto del modelo pedagógico en las prácticas pedagógicas de la Institución, tomando como referencia el área de lengua castellana en básica primaria.


En este sentido y conocedores de su sentido de pertenencia y compromiso con la práctica pedagógica en su área de desempeño, le solicitamos, muy respetuosamente, su amplia colaboración para participar en el grupo focal, a través del cual se busca reflexionar y conocer su percepción sobre la aplicación del Modelo de Pedagogía Conceptual en la cotidianidad pedagógica Institucional.

Sus aportes y reflexiones serán muy importantes para el desarrollo de esta propuesta investigativa y contribuirá significativamente en el trazado del plan de mejoramiento para fortalecer los procesos académicos institucionales.

Para el encuentro del grupo focal se ha programado una reunión el día 21 de Octubre a 2015 a las 10:00 am en el salón 1 del Módulo 5 de la Institución.

Agradecemos de antemano su atención a la presente.

Atentamente,

  
Diana Charro  
Coordinadora Programa  
Maestría en Educación Universidad del Norte

cc: Coordinadores académicos

Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciada  
SANDRA RICO  
Docente Sede 3  
I.E.T. Francisco de Paula Santander,  
Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.

En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Urieles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la Institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la Institución.

En este sentido, le solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de la observación y filmación de una de sus clases de lengua castellana en el grado tercero (3°), en las fechas y espacios que podamos acordar.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.

Atentamente,

  
Rodrigo Restrepo Hamburger  
Miembro del equipo investigador

  
Yolima De Jesús De León Peña  
Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
Miembro del equipo  
investigador

Rosmery Herrera Valdés  
Miembro del equipo  
Investigador

Hugo Urieles Campo  
Miembro del equipo  
investigador

*Sandra Rico A*

Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciada  
GLADYS JIMÉNEZ  
Docente Sede 3  
I.E.T. Francisco de Paula Santander,  
Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.

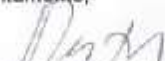
En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Urieles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la institución.

En este sentido, le solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de la observación una de sus clases de lengua castellana en el grado tercero (3°), en las fechas y espacios que podamos acordar.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.


Atentamente,

  
Rodrigo Restrepo Hamburger  
Miembro del equipo investigador

  
Yolima De Jesus De León Peña  
Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
Miembro del equipo  
investigador

Rosmery Herrera Valdés  
Miembro del equipo  
investigador

  
Hugo Urieles Campo  
Miembro del equipo  
investigador

*Glady's Jiménez G.*

Cel: 300 762 4557  
J. R. V.



Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciada  
CAROL COLINA  
Docente Sede 2  
I.E.T. Francisco de Paula Santander.  
Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.

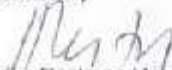
En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la Institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Urieles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la Institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la Institución.

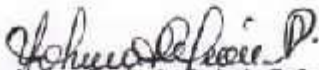
En este sentido, le solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de la observación una de sus clases de lengua castellana en el grado tercero (3°), en las fechas y espacios que podamos acordar.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.


Atentamente,

  
Rodrigo Restrepo Hamburger  
Miembro del equipo investigador

  
Yolima De Jesús De León Peña  
Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
Miembro del equipo  
investigador

Rosmery Herrera Valdés  
Miembro del equipo  
investigador

  
Hugo Urieles Campo  
Miembro del equipo  
investigador

CAROL COLINA  
3016520188

Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciado  
BORIS DE LA HOZ  
Docente Sede 2  
I.E.T. Francisco de Paula Santander.  
Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.


En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la Institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Urieles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la Institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la Institución.

En este sentido, le solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de la observación una de sus clases de lengua castellana en el grado tercero (3°), en las fechas y espacios que podamos acordar.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.


Atentamente,


  
Rodrigo Restrepo Hamburger  
Miembro del equipo investigador

  
Yolima De Jesús De León Peña  
Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
Miembro del equipo  
investigador

Rosmery Herrera Valdés  
Miembro del equipo  
investigador

  
Hugo Urieles Campo  
Miembro del equipo  
investigador

  
Boris de la Hoz  
2016280559.

Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciada  
 ÁNGELA SILVERA  
 Docente Sede 3  
 I.E.T. Francisco de Paula Santander  
 Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.

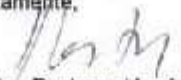
En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la Institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Urieles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la Institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la Institución.

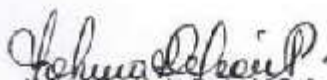
En este sentido, lo solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de la observación de una de sus clases de lengua castellana en el grado tercero (3°), en las fechas y espacios que podamos acordar.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.


Atentamente,

  
 Rodrigo Restrepo Hamburger  
 Miembro del equipo investigador

  
 Yolima De Jesús De León Peña  
 Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
 Miembro del equipo  
 investigador

Rosmery Herrera Valdés  
 Miembro del equipo  
 investigador

  
 Hugo Urieles Campo  
 Miembro del equipo  
 investigador

Ángela Silvera 300630854

Marzo 23 / 10:00 am

Barranquilla, 15 de febrero de 2016

Licenciada  
**FLOR MARÍA LOBO CONSUEGRA**  
 Coordinadora Sede "Las Petronitas"  
 I.E.T. Francisco de Paula Santander,  
 Galapa (Atlántico)

Asunto: Solicitud de autorización para observación de clases.

Cordial saludo.

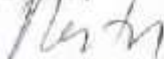
En el marco del proceso de investigación de la evaluación del currículo de la Institución, que adelantamos el equipo docente conformado por: Yolima De León Peña, Rodrigo Restrepo Hamburger, Rosmery Herrera Valdés, Amada Fuentes Parra y Hugo Uribeles Campo, quienes cursamos estudios de Maestría en Educación en la Universidad del Norte, nos corresponde realizar la fase de observación de las clases, con el fin de contrastar esos procesos escolares con la estructura del modelo de Pedagogía Conceptual, propuesto en el PEI de la Institución y, a partir de eso, realizar el análisis y reflexión correspondiente para, posteriormente, proponer un plan de mejoramiento que permita fortalecer las prácticas curriculares al interior de la Institución.

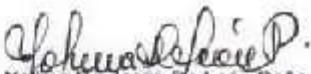
En este sentido, le solicitamos, respetuosamente, nos autorice la realización de observaciones de clases de lengua castellana a los docentes del grado tercero (3°), de las distintas sedes y jornadas de la escuela, a quienes igualmente nos dirigiremos para solicitarles su aprobación y colaboración, en las fechas y espacios pertinentes.

El desarrollo de estas acciones tiene un carácter estrictamente investigativo y los respectivos registros estarán orientados, en todos los casos, a la mejora de los procesos institucionales.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración con la presente.

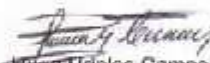
Atentamente,

  
 Rodrigo Restrepo Hamburger  
 Miembro del equipo investigador

  
 Yolima De Jesus De Leon Peña  
 Miembro del equipo investigador

Amada Fuentes Parra  
 Miembro del equipo  
 investigador

Rosmery Herrera Valdés  
 Miembro del equipo  
 Investigador

  
 Hugo Uribeles Campo  
 Miembro del equipo  
 investigador

*Recibido 23 de febrero 2016  
 Flor María Lobo Consuegra*

**Anexo P. Sistematización de las conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de docentes.**

**SISTEMATIZACIÓN DE LAS CONCLUSIONES E INTERVENCIONES DE PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS FOCALES DE PADRES DE FAMILIA, DOCENTES, ESTUDIANTES.**

**GRUPO FOCAL DOCENTES**

**PREGUNTA: 1.**

¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes (Apoyo: Sociales, económicas, académicas, psicológicas)?

**RESPUESTAS:**

**Grupo focal docentes 1**

**Conclusiones escritas**

La necesidad básica, fundamental es fortalecer el departamento de psicorentación y coordinación de convivencia, por la serie de casos o situaciones que se presentan a diario.

Concientización de la responsabilidad de las necesidades económicas de los estudiantes, sus útiles escolares, uniformes, etc. Por parte de los padres de familia ya que reciben el auxilio del gobierno (Familias en Acción) y no lo usan como deben.

Debido a las estructuras familiares que son disfuncionales (monoparentales) los niños permanecen más tiempo solos sin la debida atención por sus padres para el cumplimiento actividades académicas, por ende esto se ve reflejado en su rendimiento.

Social. El medio donde el niño se desenvuelve está muy afectado. Un ambiente de mucha drogadicción, delincuencia, familias mal estructuradas (homosexualismo) prostitución.

### **Conclusiones orales**

En la parte psicológica, es fortalecer el departamento de psicorientación y coordinación de convivencia por las series de casos y situaciones que se presentan a diario, es decir, nosotras llegamos a la conclusión y pensamos que este colegio es muy dispendioso y muy grande para tener un solo sicólogo o sea todas las necesidades de los niños de primaria de bachillerato no se ve completamente una ayuda como tal para todos esos casos de...aprendizaje, de comportamiento que tenemos acá en la Institución.

Ehh..., en la parte económica, ehh... necesitamos comunicación de las responsabilidades de las necesidades económicas de los estudiantes. Ahh... sus útiles escolares, sus uniformes, ehh... vemos niños que vienen muy maltrajados, mal vestidos, no tienen uhm sus útiles escolares completos, entendemos las necesidades de los padres, pero también hay que ver que muchos de esos niños tienen ehh... un auxilio del gobierno, lo que llamamos Familias en Acción y eso no se ve reflejado en los niños. Los niños esa plata, me imagino que esa plata se la gastan en otras cosas, y los niños vienen con esas necesidades y no les prestan atención los padres en eso, más responsabilidad y aclararles a los padres, en mi caso personal yo lo he hecho, con los padres de mis niños les digo –“Ajá señor, su hijo, usted está cobrando familias en Acción, necesito que la niña venga bien presentada” y muchos...muchos padres he tenido que... Y lo he visto y han cambiado la situación.

En la parte académica, debido a las estructuras familiares, que son, en muchos de los casos son disfuncionales, vemos que los niños permanecen más tiempo solos en casa, no hay ayuda por parte de los padres en esa parte ehh... académica, los niños viene con sus actividades así como

se van de aquí del colegio, vienen igual porque debido a las... las necesidades de la sociedad, los padres se van a trabajar y no están atentos a las... las necesidades académicas de sus niños.

¡Exacto!

En la parte... psicológica (le aclaran -social) si en la parte social, miramos que el medio donde el niño se desenvuelve influye mucho, en que parte, por ejemplo, ehh... vemos niños con muchas familias disfuncionales, ehh... padres que viven con...con... ehh parejas, padrastrros o del mismo sexo. Vemos, ehh... también el ambiente donde se desenvuelven, barrios por decir Villa Tablita, Villa Tabla, todos esos barrios, vemos que esa parte se social ve reflejada aquí en la Institución, entonces ya a nosotros como docentes se nos ve, se nos hace difícil como corregir ya esa parte. Hacemos todo lo posible, pero ya el ambiente también social influye mucho...a través del niño.

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal docentes 2**

#### **Conclusiones escritas:**

Social:

No hay seguimiento pronto y eficaz por parte de sicorientación.

Insuficiente personal idóneo para resolución de conflicto.

Ambiente escolar inadecuado (calor, sillas en mal estado, entre otras)

Económicas:

Familias disfuncionales que generan ingresos insuficientes para suplir necesidades primarias de los estudiantes.

Académicas:

Material de apoyo, falta apropiación de las TIC's. Biblioteca obsoleta e inadecuada.

Psicológica:

Niños con carencias afectivas, antivalores, con deficiencias en valores, imitación de roles negativos (influencia de comunicación)

Hay algunas que son muy parecidas (Se le dice que es importante escucharlas, no importa que se repitan, es la posición del grupo y se tienen que conocer)

### **Conclusiones Orales**

La primera pregunta habla de las necesidades de los estudiantes. Dentro de lo social, nosotros tenemos que no hay seguimiento pronto y eficaz por parte de psicorientación. Los estudiantes los lleva uno a psicorientación por un problema y eso queda ahí. De pronto le mandan a citar al papá y como la, la Institución es tan grande, el papá ni viene y ni cuenta se dan y no hay una forma de, de corregir eso, de evitar el... ¡Exacto!

Ehh... Insuficiente personal idóneo para resolución de conflictos, porque tenemos entendido que solamente hay un sicólogo y los otros son personas que muy amablemente colaboran por su capacidad de pronto innata que traen.

Ehh. El ambiente escolar inadecuado, el calor, las sillas en mal estado y todo lo que nosotros vivimos aquí en el diario vivir en esta Institución, eso dentro de lo social.

Dentro de lo económico, tenemos que las familias, que hasta ahora me acabo de enterar que ya no se puede llamar disfuncionales, la profesora me hizo el favor de aclararme (Señala a la respectiva docente) que ya las familias disfuncionales no existen y ella tiene mucha razón porque las familias disfuncionales a veces hacen un mejor trabajo que las que funcionan. (Una docente hace las aclaraciones)



Bueno las familias disfuncionales que generan ingresos insuficientes para cubrir necesidades primarias y secundarias de los estudiantes. Por esta razón, los estudiantes, a veces... y también la mala utilización de, de los aportes que hace el gobierno. Así como decían, ellos las Familias en Acción es... pa' todo.

En la parte académica, el material de apoyo que hace falta... también no se usa, no se hace efectiva la apropiación de las TIC'S, la biblioteca obsoleta e inadecuada.

En la parte psicológica, los niños con carencias afectivas, con antivalores, con deficiencias, Ehh...en, en los roles, ellos imitan roles negativos, de todos esos actores y cantantes de por allá de otras regiones y la influencia de los medios de comunicación afecta mucho la parte psicológica de los niños...Ehh..Por; por ejemplo los niños que se hacen el cutting, en...Usted ve en Facebook cualquier cantidad de videos de niñas haciéndose cutting en la cara. De pronto eso lo...lo...los ayuda a, a identificarse y comienzan a... adquirir ese tipo de...de actitudes.

## **PREGUNTA:**

2. Podrían contarnos ¿cómo enseñan? ¿Para qué enseñan?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal docentes 1**

#### **Conclusiones escritas:**

Teniendo en cuenta el medio (contexto) fortalecemos el desarrollo de competencias para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad. Todo esto se basa con el apoyo de los lineamientos curriculares, estándares.

**Conclusiones orales:**

Ehh... podríamos encontrarnos con una escena que para mí es muy simple, dice –“Teniendo en cuenta el medio, el contexto, fortalecemos el desarrollo de competencias para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad, todo esto se basa con el con el apoyo de los lineamientos curriculares y estándares... ehh cuando hablamos de fortalecer en el... en los currículos... los, las... competencias, miramos esas necesidades que tienen los niños, a través de sus aprendizajes y así aplicamos esas competencias para ver cómo pueden avanzar.

**Grupo focal docente 2****Conclusiones escritas:**

¿Cómo se enseña? Con muchas ganas y dificultades. Se acuerdan planes de área-Pedagogía Conceptual.

**Conclusiones orales:**

¿Cómo se enseña? Con muchas ganas y con muchas dificultades. Se acuerdan planes de área, a través de la Pedagogía Conceptual. ¿Para qué se enseña? Para generar inquietudes que los orienten a una buena escogencia, lo cual les va a ayudar a mejorar su calidad de vida, para que sean mejores personas. ¿Por qué decimos eso? Porque si usted le da un, un, una instrucción a un niño, le da una instrucción, le, le ofrece un conocimiento, él tiene que aplicarlo en su diario vivir, pero ya eso de acuerdo a, a los valores que él tenga; por ejemplo, los farmacéuticos, los químicos farmacéuticos algunos producen medicinas para mejorar, pero otros se dedican a hacer bombas o papas bombas, entonces eso sí que... de verdad que...

## **PREGUNTAS**

3. ¿Qué es para ustedes el aprendizaje?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal docentes 1**

#### **Conclusiones escritas:**

Es un proceso de apropiación de los conocimientos y se ve reflejado al ponerlos en práctica.

#### **Conclusiones orales:**

Y para qué enseñan...qué es para nosotras el aprendizaje. Ehh... es un proceso de apropiación de los conocimientos que se ven reflejados al ponerlos en práctica (dice-“lo repito”) risas...

### **Grupo focal docentes 2**

#### **Conclusiones escritas:**

Poner en práctica los conocimientos adquiridos. Serie de eventos en las personas que les permite generar cambios significativos a la sociedad.

#### **Conclusiones orales:**

¿Qué es el aprendizaje? Es poner en práctica los conocimientos adquiridos y son una serie de eventos en las personas que les permiten generar cambios educativos y productivos para la sociedad.

## **PREGUNTA**

4. ¿Cómo conciben la evaluación?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal docentes 1**

#### **Conclusiones escritas:**

Es un proceso integral, continuo, donde se valora la aplicación de los conocimientos.

#### **Conclusiones orales:**

¿Cómo se concibe la evaluación? nosotros concebimos la evaluación como un proceso integral, continuo, donde se valora la aplicación de los conocimientos.

### **Grupos focal docente 2**

#### **Conclusiones escritas:**

Evaluación: Proceso integral y permanente de la educación. Se mide la capacidad de captación de conocimientos y capacidad de aplicabilidad en su vida diaria.

#### **Conclusiones orales:**

¿Qué es la evaluación? Un proceso integral y permanente de la educación, donde se mide la capacidad de captación de conocimientos y capacidad de aplicabilidad en la vida diaria. Era lo que hablaba anteriormente.

**PREGUNTA:**

5. ¿Cuál es el Modelo pedagógico que sustenta la enseñanza?

**RESPUESTAS****Grupo focal docente 1****Conclusiones escritas:**

El modelo pedagógico conceptual.

**Conclusiones orales:**

Ehh... ¿Cuál es el modelo pedagógico que sustenta la enseñanza? Nosotros aquí en la Institución aplicamos el modelo pedagógico conceptual.

**Grupo focal docente 2****Conclusiones escritas:**

¿Modelo pedagógico que sustenta la enseñanza? Pedagogía Conceptual.

**Conclusiones orales:**

El modelo pedagógico que sustenta la enseñanza de aquí es la Pedagogía Conceptual, que no se aplique en muchos casos, esto es diferente, pero este es el modelo pedagógico.

**PREGUNTA:**

6. ¿Cómo definen competencia? ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal docentes 1**

#### **Conclusiones escritas:**

La competencia es el saber hacer con el saber, dentro de un contexto.

Competencias que se enfatizan son:

1. básicas
2. ciudadanas
3. laborales

Se desarrollan a través de las diferentes modalidades, asignaturas, proyectos, investigativos.

Se evalúan teniendo en cuenta el desempeño integral en cada dimensión (afectiva, cognitiva, expresiva)

#### **Conclusiones orales:**

Quinto, esa es la quinta (le corrigen: -la sexta)... Ahh vamos por la sexta ¿Cómo se definen las competencias? La competencia es el saber hacer con el saber, o sea, que vamos, eh... a través de la competencia el niño aprende y aplica su conocimiento y tiene que saber para qué sirve eso, cómo lo va a aplicar y dentro de, dentro del contexto. Competencias... las competencias que se enfatizan...enfatan... son las básicas, ciudadanas y laborales y se desarrollan, a través de las diferentes modalidades, asignaturas y proyectos investigativos de la Institución.

### **Grupo focal docentes 2**

#### **Conclusiones escritas:**

Competencia: Habilidad de saber hacer en un contexto y con un conocimiento.

¿Cuáles se enfatizan? cognitiva, expresiva y afectiva.

¿Cómo se desarrollan? En el diario vivir, académicas (proyectos, planes de área, actividades curriculares y extracurriculares)

### **Conclusiones orales:**

La competencia es la habilidad de saber hacer en un contexto o con un conocimiento; muy parecido a lo que acaba de decir el grupo de mis compañeras. ¿Cuáles enfatiza? Las dimensiones que se aplican en la parte cognitiva, en la expresiva y en la afectiva ¿Cómo se desarrollan? En el diario vivir, académico, con los proyectos, planes de área, actividades curriculares y extracurriculares y todas aquellas cosas, que nosotras como doce... docentes hacemos. Yo conozco docentes que van a la casa de los estudiantes, hablan con los papás, orientan a los papás, porque a uno le toca ser consejero, paño de lágrimas, doctor corazón y todo eso.

### **PREGUNTA**

7. ¿Qué es para ustedes la calidad?

### **RESPUESTAS**

#### **Grupo focal docente 1**

#### **Conclusiones escritas:**

La calidad es cuando se obtiene el producto deseado, después de haber pasado por los procesos.

#### **Conclusiones orales:**

Ehh...¿Qué es para ustedes la calidad?... ¿Qué es para ustedes la calidad? La calidad es cuando se obtiene el producto deseado, después de haber pasado por los procesos antes mencionados, cuando aplicamos ya esos lineamientos, esa... esa parte parte curricular, esas competencias,

queremos un producto de calidad, queremos que el niño muestre ehh... ese buen desempeño y ese buen proceso que nosotros aplicamos como docentes.

### **Grupo focal docente 2**

#### **Conclusiones escritas:**

¿Qué es la calidad? Es el producto de bien elaborado de la aplicación moldeado y depurado.

#### **Conclusiones orales:**

¿Qué es la calidad? Es el producto bien elaborado, a través de la aplicación de un proceso moldeado y depurado, o sea con una serie de cosas, vamos limpiando entonces la variedad de resultados que nos ofrece ese, ese limpiar. Eso me hace recordar, me hace recordar, una, una alabanza, una alabanza que, que la música cristiana (risas) donde dice que (risas) uno es el barro y que ellos lo limpian -me hace recordar- (murmullo de otros docentes) ¿Cómo se hace presente? Se hace presente con la exigencia del cumplimiento y de deberes y derechos de estudiantes, docentes, padres de familia y toda la, la, la comunidad (aclaran otros docentes). Ahí se hace presente la calidad. Nosotros lo habíamos entendido, de pronto de una forma parecida a la que ustedes tenían, pero el profesor Rodrigo nos hizo una aclaración.

### **PREGUNTA**

8. ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza?

### **RESPUESTAS**

#### **Grupo focal docentes 1**

#### **Conclusiones escritas:**



La calidad de la enseñanza se hace presente, a través de la preparación de las clases, los potenciales de talento, diferentes investigaciones, (proyectos) los resultados de las Pruebas ICFES y actividades extracurriculares.

**Conclusiones orales:**

¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza? La calidad en la enseñanza se hace presente, a través de la preparación de las clases... Ehh...las, los pendo...los potenciales de talento, aplicando...Ehh...procesos didácticos...Ehh...dándoles, dando estrategias ¡exacto!...diferentes, y de ahí vemos las, las diferentes proyectos de investigación y los resultados de las pruebas. Ahí vemos también reflejado el resultado de las Pruebas ICFES porque va como un proceso para tener ese producto de calidad.

**Grupo focal docentes 2**

**Conclusiones escritas:**

¿Cómo se hace presente? Con la exigencia de cumplimiento de deberes y derechos.

**Conclusiones orales:**

¿Cómo se hace presente? Se hace presente con la exigencia del cumplimiento y de deberes y derechos de estudiantes, docentes, padres de familia y toda la, la, la comunidad (aclaran otros docentes). Ahí se hace presente la calidad. Nosotros lo habíamos entendido, de pronto de una forma parecida a la que ustedes tenían, pero el profesor Rodrigo nos hizo una aclaración.

**PREGUNTA**

9. ¿Qué opinan del currículo de la institución? ¿Creen que les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal 1**

#### **Conclusiones escritas:**

El currículo de la Institución está bien estructurado, continuamente necesita revisión, retroalimentación y ajustes de los procesos (consideramos necesario fortalecer las necesidades anteriormente mencionadas)

Sí ayuda en l medida que se fortalece el currículo.

#### **Conclusiones orales:**

Nueve ¿Qué opinan del currículo de la Institución y cómo creen que les ayuda a conseguir la visión y el perfil del estudiante que se han propuesto? El currículo de la Institución está bien estructurado, continuamente necesita revisión, retroalimentación y ajustes de los procesos.

Consideramos necesariamente fortalecer las necesidades anteriormente mencionadas. O sea, el currículo es un, tiene que estar en cambio constante, alimentarlo para poder mirar ese proceso y que se, se alimenten con todas esas necesidades que ya mencionamos anteriormente para mejorarlo poco a poco...Ehh...esa es la última.

(La moderadora termina con mucha alegría y se le dan las gracias por la intervención, se invita a la intervención de la moderadora del segundo grupo)

### **Grupo focal docentes 2**

#### **Conclusiones escritas:**

Tiene falencias en su aplicabilidad. No todos lo aplican, no todos están informados (Docentes)

Los estudiantes no reciben orientación (asesoría) sobre las competencias lectoras.

**Conclusiones orales:**

Ehh... La última pregunta es ¿Qué opinas del currículo de la Institución? Nosotros opinamos que el currículo tiene muchas falencias en su aplicabilidad. No todos los docentes lo aplican, no todos los docentes están informados; por ejemplo la profesora no sabía cuál era el...el, el modelo que nosotros llevamos, sino que hubo otra compañera que de pronto... le hizo un poquito de... (“claridad”, anota otra profesora)...claridad. Los estudiantes no reciben la orientación adecuada. Fíjense que ya Lectores Competentes se quitó en décimo y once, que son...son como el pilar de...de todo lo que...que se ha venido viendo en Lectores Competentes y ahí se perdió, las competencias lectoras que se desarrollaban en décimo y once se perdieron.

**Anexo Q. Sistematización de las conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de estudiantes.**

**GRUPO FOCAL ESTUDIANTES**

**PREGUNTA**

1. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?

**RESPUESTAS:**

**Grupo focal estudiantes 1**

Sí, pero nos mostramos inconformes por que los docentes explican correctamente los temas planteados.

**Grupo focal estudiantes 2**

No conocemos este modelo a su profundidad.

**Grupo focal estudiantes 3**

No lo conocemos

**PREGUNTA:**

2. ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan?

**RESPUESTAS:****Grupo focal estudiantes 1**

Si, aunque algunos de estos hacen que las clases sean iguales. No muestran cosas o maneras de enseñar diferentes

**Grupo focal estudiantes 2**

Si son de nuestro agrado las pedagógicas que los docentes llevan a cabo

**Grupo focal estudiantes 3**

Sí, porque es muy educativo y aprendemos mucho.

**PREGUNTA**

3. ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñarán? ¿Cómo te gustaría que te enseñen tus profesores?

**RESPUESTAS:****Grupo focal estudiantes 1**

Nos gustaría que nos enseñaran: valores, cultura.

Nos gustaría que nos enseñen de forma: alegre, didáctica.

**Grupo focal estudiantes 2.**

Pensamos que a los de primaria deberían darles arte, al igual que música.

**Grupo focal estudiantes 3**

Nos gustaría que nos enseñaran más de lo que nosotros conocemos, actividades educativas sobre la clase.

**PREGUNTA:**

4. ¿Esta institución tiene alguna modalidad? ¿Qué piensas de ella? ¿Crees que te sirva de algo para tu vida futura?

**RESPUESTAS****Grupo focal estudiantes 1**

-Sí, no una sola muchas.

-Son divertidas, además son puntuales ya que los aprendizajes recibidos en estas son muy fructíferas.

-Si, por que lo que aprendamos en ella lo podemos utilizar después, porque podemos obtener ganancias monetarias.

**Grupo focal estudiantes 2**

La institución cuenta con modalidades en sus diferentes jornadas con ellas obtenemos conocimientos para nuestro futuro laboral.

**Grupo focal estudiantes 3**

Algunos niños no conocen las modalidades de la institución, A nosotros nos parece muy buenas porque si las estudiamos seremos alguien en el futuro. Si nos parece que nos sirva para nuestra vida futura por que se nos facilita al llegar al punto en queremos alcanzar.

**PREGUNTA:**

5. ¿Qué aprendes en el colegio? ¿Consideras que los conocimientos que recibes actualmente en la institución te pueden servir para un futuro, es decir para la vida?

**RESPUESTAS****Grupo focal estudiantes 1**

Convivencia, educación, progreso.

- Si, para salir adelante.

**Grupo focal estudiantes 2.**

Aprendemos diversas áreas y valores que son de utilidad para nuestro vivir diario.

**Grupo focal estudiantes 3**

Cada día aprendemos cosas nuevas e importantes para nuestra vida futura. Lo consideramos porque lo que aprendemos cada día nos servirá para la vida futura.

**PREGUNTA:**

¿Cómo evalúan tus profesores tu desempeño en clase? ¿Si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarías?

**RESPUESTAS****Grupo focal estudiantes 1**

Evalúan teniendo en cuenta varios aspectos de cada uno. Ejemplo: presentación personal, autoevaluación, nota apreciativa.

-Cambiaríamos la personalidad de los profesores.

**Grupo focal estudiantes 2.**

Nos evalúan de acuerdo a nuestra participación, nuestra actitud en clase y nuestra apreciación hacia ella.

**Grupo focal estudiantes3**

Dan varios temas y el maestro hace un examen para saber que se nos quedó grabado en la mente.

A nosotros nos gustaría cambiar que los profesores nos expliquen en las evaluaciones que no entendemos por qué actualmente en evaluaciones no nos explican.

**PREGUNTA**

7. ¿Recibes oportunamente los resultados de tus evaluaciones?

**RESPUESTAS****Grupo focal estudiantes1**

No, demoran para entregarlos, muchas veces los profesores se les pierden los exámenes.

**Grupo focal estudiantes2**

No recibimos dichos resultados en el tiempo establecido.

**Grupo focal estudiantes3**

Nosotros estamos de acuerdo que si recibimos los exámenes a tiempo.

**PREGUNTA**

8. ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen que no les permite aprender? ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar tus dificultades?



## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal estudiantes1**

Las distracciones: tecnología, convivencia.

-Sí, los directores de grupo nos ayudan.

-Nivelaciones.

### **Grupo focal estudiantes2**

La distracción y malas compañías, brindan su apoyo y tiempo para superarla.

### **Grupo focal estudiantes3**

La principal dificultad que tenemos para aprender es la distracción, no porque los profesores no nos prestan atención la mayoría de veces, nos hacen exámenes para mejorar nuestra dificultad en algunas materia.

## **PREGUNTA**

9. ¿Sabes cuál es la misión y visión de la institución?

## **RESPUESTAS**

### **Grupo focal estudiantes1**

Sí, ayudar a los estudiantes a cumplir sus metas y sueños, también ser mejores en la calidad de servicio que prestamos.

### **Grupo focal estudiantes2**

No sabemos al respecto

### **Grupo focal estudiantes3**

No lo sabemos.

**PREGUNTA**

10. ¿Qué se necesitaría para que se aplique exitosamente el modelo en la institución?

**RESPUESTAS****Grupo focal estudiantes1**

Respeto, responsabilidad, disponibilidad.

**Grupo focal estudiantes2**

Mayor constancia, exigencia y sentido de pertenencia.

**Grupo focal estudiantes3**

No lo sabemos.

**PREGUNTA**

11. ¿Cómo se vivencia en el quehacer diario del docente el reflejo del modelo pedagógico?

**RESPUESTAS:****Grupo focal estudiantes1**

Los profesores en su mayoría cumplen con este modelo, pero vemos en algunos una forma de enseñar muy estricta, que se excede a un comportamiento altanero e irrespetuoso.

**Grupo focal estudiantes 2**

Gracias a los proyectos de la institución hacen reflejar al modelo estudiantil y pedagógico.

**Grupo focal estudiantes 3**

No lo sabemos

**PREGUNTAS**

12. ¿Al culminar el ciclo escolar los educandos reflejan en su accionar el perfil del estudiante?

**RESPUESTAS:****Grupo focal estudiantes 1**

No, porque manejamos una personalidad más impulsiva.

**Grupo focal estudiantes 2**

Los docentes hacen notar este perfil en su labor cotidiana.

**Grupo focal estudiantes 3**

Siguen estudiando, siguen estudiados, etc.

**Anexo R. Sistematización de conclusiones e intervenciones de los participantes en el grupo focal de padres de familia.**

**GRUPO FOCAL PADRES DE FAMILIA**

**PREGUNTA**

1. ¿Qué te gusta del colegio? ¿Qué le disgusta?

**RESPUESTAS:**

**Conclusiones escritas**

**Padre de familia 1**

El aprendizaje, el conflicto.

**Padre de familia 2**

Bueno, me gusta la buena enseñanza que tiene el colegio. Lo que me disgusta es la problemática de los compañeros entre sí.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4**

El colegio me gusta porque es una institución con muy buena enseñanza académicas y muy buenos proyectos. Me disgustan los conflictos entre los alumnos.

**PREGUNTA**

2. ¿Conoce la misión y la visión de la institución?

**RESPUESTAS:****Padre de familia 1****Conclusiones escritas:**

Muy buena.

**Conclusiones orales:**

Si conozco la misión del colegio, la visión también porque a veces han venido a hacerle invitaciones al colegio y han tenido muchos alumnos han viajado a otras partes, si me entiende o que han sobresaliendo en algo, los invitan a conocer otros países, por lo menos tengo el ejemplo ejemplo de William Velásquez el sobresalió y le toco viajar a Brasil a otras.

**Padre de familia 2****Conclusiones escritas**

Sí, Sí

**Conclusiones orales:**

Bueno si también

**Padre de familia 3****Conclusiones escritas**

No.

**Conclusiones orales:**

Sí.

**Padre de familia 4****Conclusiones escritas**

Si

**Conclusiones orales:**

También sí, yo he visto que acá hacen eventos para los estudiantes y les hacen paseos también.

**PREGUNTA**

3. ¿Sabe usted cual es el énfasis educativo del colegio?

**RESPUESTAS:****Padre de familia 1****Conclusiones escritas**

Si, enseña y evalúa muy bien. Si lo proyecto de la Institución no sé cuáles.

**Conclusiones orales**

Profe yo si por lo que he visto en lo que sobresale en las pruebas del ICFES y la enseñanza del SENA, también hay muchos estudiantes que salen ya preparados para otros cursos o universidades.

**Padre de familia 2****Conclusiones escritas**

Si, que se destaca en las pruebas del ICFES, la enseñanza en el SENA e ITSA.

**Conclusiones orales**

No sé.

**Padre de familia 3****Conclusiones escritas**

No.

**Conclusiones orales**

No hubo respuesta, la participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4****Conclusiones escritas**

Sí.

**Conclusiones orales**

Profe no sé, no sé cuál es.

**PREGUNTA**

4. ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña o evalúa a su hijo?

**RESPUESTAS:****Padre de familia 1**

Le hacen examen antes de entrar estudiar

**Padre de familia 2**

Sí, la enseñanza por medio de explicaciones, evalúan por examen y también la participación en clase.

**Padre de familia 3**

No

**Padre de familia 4**

Sí, por medio de reuniones con los padres de familia.

**PREGUNTA**

5. ¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender? ¿De quién principalmente?

**RESPUESTAS:****Padre de familia 1**

Sí, lo ayudan mucho, el director de grupo.

**Padre de familia 2****Conclusiones escritas**

Le hacen examen antes de entrar estudiar (posteriormente la madre de familia agrega) Les mandan a hacer nivelaciones

**Conclusiones orales**

Bueno si también, así como este cuando viene a las reuniones le dice cómo va el niño.

**Padre de familia 3****Conclusiones escritas**

No hubo respuesta, la participante manifiesta no saber escribir

**Conclusiones orales**

Si, por medio de reuniones que se hacen. Por medio de su director de grupo.



**Padre de familia 4**

Sí, de sus mismos profesores.

**PREGUNTA**

6. ¿Cómo acompaña usted a su hijo para que le vaya bien en la escuela?

**RESPUESTAS****Conclusiones escritas****Padre de familia 1**

Estar pendiente de la presentación de los trabajos.

**Padre de familia 2**

Estar pendiente de la presentación de los trabajos.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4****Conclusiones escritas**

Estar muy pendiente de sus compromisos con respecto a sus tareas de casa.

**Conclusiones orales**

Mami, que tengo que traer \$ 100 para el examen, sino tengo, yo presto y sobre la presentación de mis hijos, vienen impecables.

**PREGUNTA**

7. ¿Piensa usted que lo que su hijo aprende en la institución puede servirle para el futuro? ¿Para qué específicamente?

**RESPUESTA****Conclusiones escritas****Padre de familia 1**

Para ser una mejor persona

**Padre de familia 2**

Si reciben porque les brinda oportunidades para recuperar las materias. Consideramos que el profesor los ayuda.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4**

Para una mejor calidad de vida.

**PREGUNTA**

8. De las asignaturas que su hijo estudia, ¿Cuál le parece la más importante?

**RESPUESTAS:****Conclusiones escritas****Padre de familia 1**

Matemáticas.

**Padre de familia 2**

Matemáticas y religión.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4**

Todas me parecen muy importantes.

**PREGUNTA**

9. ¿Qué considera usted que su hijo no ha podido aprender bien?

**RESPUESTAS:****Conclusiones escritas****Padre de familia 1**

Sociales.

**Padre de familia 2**

En química porque a veces no entiende por el tiempo que le dan, es muy corto, por lo que es doble jornada, le dan un tiempo muy corto.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4**

Por ahora ninguna, entiende muy bien cada una de sus áreas.

**PREGUNTA**

10. ¿Qué desea usted que su hijo aprenda?

**RESPUESTAS:****Padre de familia 1**

Muchas cosas, como a comportarse, y quiero que aprenda más

**Padre de familia 2**

Me gustaría que aprenda sobre maquinaria pesada y que sea un niño un bien educado.

**Padre de familia 3**

No hubo respuesta, el participante manifiesta no saber escribir.

**Padre de familia 4**

Los valores, que tenga mejor comportamiento.

Los valores para que así tenga una mejor calidad de vida. Y los buenos proyectos la escuela.

**Anexo S. Sistematización de entrevistas a directivos docentes y a estudiantes.****ENTREVISTAS A DIRECTIVOS DOCENTES****PREGUNTA**

1. ¿Conoce la misión y la visión de la institución?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Sí, la conozco bastante la misión y la visión de la institución, ehh donde nos ubica hacia dónde vamos, qué queremos y cuál es nuestra labor en la institución, en nuestro rol como docentes y directivos.

**Coordinador 2**

Sí las conozco.

**Rectora**

Sí la conozco

**PREGUNTA**

2. ¿Cuáles mecanismos se han establecido para la discusión colectiva y la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la Institución Educativa?

**RESPUESTAS:****Coordinador 1**

Se han establecidos unos mecanismos de discusión colectiva eehh donde se dan las actualizaciones permanentes, donde se están trabajando justamente... las necesidades de nuestro, de nuestra comunidad, y dentro de estos mecanismos están las asambleas de docentes en la semana de desarrollo institucional, en las semana de planeación institucional, se abren unos espacios, donde los docentes podemos com...(duda) perdón los directivos podemos compartir con nuestros docentes jornadas extensas y productivas acerca de la actualización de nuestro PEI.

**Coordinador 2**

Bueno, en primera instancia se han trabajado en función de mesas de trabajo, que han estado en permanente revisión de todo lo que es el horizonte institucional. Además, contamos con la posibilidad de... unos compañeros, que hicieron hace unos dos, tres años, una especialización en este caso: el profesor Rodrigo Restrepo, la señora Katya, el profesor Pedro Agámez, quienes debían presentar como tesis para su especialización la estructuración del Proyecto Educativo Institucional, siendo esto un gran aporte de estos profesores y nos permitió auto...actualizar todo lo que es el horizonte institucional.

**Rectora**

A través de equipos de trabajo.

**PREGUNTA**

3. ¿Cómo se organiza la representación de estudiantes, docentes, y padre y madres de familia en los órganos de dirección de la Institución?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno, tú sabes que en el gobierno escolar está establecido el consejo directivo ehh, ehh donde ehh debe haber una representación de cada uno de las, de los (confusión) estamentos, como los estudiantes, docente, padres de familias.

Con referente al pregunta que tú planteas en esta entrevista, que dice... ¿cómo se organiza la representación de estudiantes, docentes y padres de familia? , establecemos que: Para el consejo directivo los estudiantes lo conforma el personero estudiantil, y para la elección del personero estudiantil existen unos mecanismos de elección popular al interior de nuestra institución, ehh igual sucede con la elección de los representante de los docentes, el mismo día que hace la elección del personero estudiantil, los docentes en asamblea permanente elegimos nuestro representante, luego los padres de familia asociados en el consejo de padres, ellos, pues sale una delegación, que de esa delegación de representantes, se escogen el, la, las dos personas que integran el consejo directivo.

### **Coordinador 2**

Ehh...lo que tiene que ver, a principio de año, el área de sociales, responsable del Proyecto de Democracia, hace la actividad de organizar y conformar todos los grupos representativos en la comisión, en, en el gobierno escolar, así se hace con los estudiantes, con los docentes y algo con los padres de familia. Si tengo que reconocer que a nivel de estudiantes y padres, nos, se hace necesario que revisemos porque se está quedando más que todo en el papel la conformación de estos equipos como el Consejo Estudiantil, que realmente no tienen mucha representación y mucho activismo y es una debilidad nosotros como Institución.

**Rectora**

A partir de elecciones; por ejemplo, los estudiantes a partir de, de elecciones que hacen los estudiantes; los padres de familia, en las reuniones de padres de familia, se escogen los, los delegados de, de ellos; y en para representación de los docentes también se hace una, se hace una, una elección. Eh, prácticamente, el que se, se designa es el que, el de representante de los, del sector productivo porque eh, es como, muy, un poco más difícil la, eh, la escogencia de esa persona, tiene uno que mirar que la empresa a la cual pertenece, el sector ese, eh le dé permiso para que asista a las reuniones

**PREGUNTA**

4. ¿De qué manera responde el currículo a las necesidades de la sociedad y a las necesidades de los estudiantes?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Bueno estamos en un mundo globalizado en donde nuestro municipio no es ajeno a estas necesidades, donde este mundo que quiere surgir, que quiere eeh salir adelante y que tiene una visión futurista, debe ajustarse a las necesidades de, de la comunidad. Por ejemplo: eehh Hace 15 años nuestra institución, nuestro municipio, no tenía una visión empresarial, sino una visión netamente artesanal y como tal, nuestra institución tenía un currículo diseñado en, en eeh modalidad de artes, hoy en día tenemos eehh una amplia visión de los avances tecnológicos que existen, por lo tanto se abre un espacio ampliando a tanto a otras modalidades, a otras entidades



con las que nos estamos asociando y teniendo en cuenta, los avances que también el ministerio nos plantea en la educación, en la educación formal e informal.

### **Coordinador 2**

Bueno, teniendo en cuenta que uno de los ideas claves de la IETFDPAS es lo que tiene que ver la formación para el campo laboral, nuestro currículo está estructurado con esa visión. Ehh...el trabajo con docentes, el trabajo con los planes de estudio, el trabajo del hacer institucional, está dirigido a que entremos, a que formemos jóvenes a manera, de manera integral, pero que también tengan una posibilidad de trabajo, que les permita cambiar su vida, de tal manera también el currículo está estructurado para trabajar con los jóvenes con discapacidades porque la misión y en la visión aparece que tenemos una tarea a nivel de trabajar desde la inclusión y todo el currículo de todas las áreas, está estructurado para desarrollar competencias básicas en los estudiantes, tratando de que los estudiantes, sean competentes para enfrentar los retos de su vida.

### **Rectora**

Cuando se escogieron aquí, eh, cuando se escogió o se pensó en, en tecnificar la, la educación, que fuera una educación técnica realmente, era, era como apuntando a, a unas necesidades que existen en, en la región, verdad, por eso, eh, atendiendo a toda la, la proyección que, que ya se venía, que ya se veía venir para este municipio, se fueron perfilando las, los diferentes programas, programas que lógicamente van variando, pero dentro del mismo, dentro de, de, es decir con las mismas similitudes y van variando porque eso también obedece a toda la información que hay en la mesa de trabajo esa que tiene el SENA, de, de la, de lo que tiene que ver con, con la ...cómo se llama... lo que tiene que ver con la parte de empleabilidad, entonces atendiendo a eso tamb...; por ejemplo, aquí, en un momento, teníamos, un programa, un programa que, que obedecía a la parte de, de solamente de contabilidad, o sea era una, un

programa que tenía que ver en la parte contable, pero ese programa ya lo fuimos, lo fuimos modificando porque ya cuando vimos que lle... se apostaron todas las empresas acá entonces fuimos cambiando por, por un programa que era más pertinente para, para los estudiantes como procesos aduaneros, como mercadeo y ventas, que son programas, que son pertinentes a la...; un programa, por ejemplo, de soldadura es pertinente por, para las necesidades de las empresas que están ahí, apostadas en el corredor ese de ZOFIA.

## **PREGUNTA**

5. Percibe usted coherencia entre la misión, visión, la filosofía de la Institución Educativa, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes de la comunidad?

¿Cómo se evidencia esta coherencia o su falta?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1.**

Bueno si, si, aquí sí encuentro mucha coherencia, pero existen casos excepcionales donde contamos con estudiantes que, que eeh hacen parte de nuestra institución porque de alguna manera sus padres o algún familiar se siente orgulloso que se parte de nuestra institución, pero como tal, no se identifica con la filosofía del estudiante Inetfradpas, por lo tanto, considero que existe un poco más de concientización de la comunidad, para que sepa que al pertenecer a nuestra comunidad de la Inetfradpas debe asumir unos roles y unos compromisos, tales, como una formación integral de la persona, del educando, eehh nos ha costado algunas veces con los padres de familia que ellos asuman esta responsabilidad, eehh pero creemos que nosotros esa, esa falta de coherencia no es tan grande y creemos que esto se va a subsanar.

**Coordinador 2**

Bueno...Ehh...considero que el haber podi..., tenido la posibilidad de pasar por diferentes etapas o procesos de sistemas de gestión de calidad como la que hemos pasado por EFQM, a nivel de acceso y desarrollo, la GP: 1000 nos ha permitido ir fortaleciendo los procesos y nos ha permitido también, ehh...revisar todo el andamiaje institucional y nos ha convertido todo esto en que cada uno de los procesos institucionales son fuertes, fuertes y eso nos ha permitido salir adelante en cada uno de los mismos.

**Rectora**

Pues la, cuando se redactan y cuando se, se sacaron como conclusiones eso, era, era, todo eso pues lo hicimos eh atendiendo a una, a un proceso de articulación, o sea hay una, una articulación entre misión, visión y todo ese proceso. Es muy difícil de pronto, eh llevar un control en el sentido de que todos los docentes porque nosotros tenemos aquí un total de 158 docentes, todos los docentes estén involucrados en eso, hay veces se escapan algunos que quieren, quieren abrir tolda aparte y eso precisamente es la misión de, desde las coordinaciones académicas, lo que pasa es que, es que atendiendo también a las necesidades que nosotros tenemos; por ejemplo, en este momento que nos faltan dos coordinadores, es imposible que el número de coordinadores que tenemos puedan, puedan suplir todas esas necesidades, pero realmente eso es una misión de, de la coordinación académica de ir, de ir viendo que, que la acción que se dé en el aula, es una acción que esté coordinada con lo que, con la, con lo que expresa la misión y la visión

**PREGUNTA**

6. ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa son suficiente para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Bueno, tú sabes que en la educación cualquier dinero que tú le inviertas, no va hacer, no va hacer, lo suficiente para alcanzar las metas. Una educación requiere da grandes inversiones como financieras, como estratégicas en herramientas, y como tal creemos, que los recursos no son lo suficiente, pero los que tenemos podemos trabajar y seguro que vamos a alcanzar algunas metas y algunos resultados positivos.

**Coordinador 2**

Los recursos físicos son excelentes, contamos con una planta física y con una planta de recursos en cuanto a tableros digitales, en cuanto a salas de informática, a cuanto a uso de tabletas, a cuanto de espacios institucionales como los laboratorios, como las salas de audiovisuales, que nos permiten tener buenas posibilidades. También un recurso de docentes bueno que cada día debería ser mejor, pero la verdad consideramos que somos una Institución privilegiada en cuanto a recursos físicos y recursos de personal humano.

**Rectora**

Ehm, los recursos físicos, los recursos, eh, humanos, los recursos físicos y didácticos, eh, nosotros los tenemos , de pronto en los recursos humanos, ehm, nosotros no tenemos la posibilidad de escoger el personal de, de docentes que nos acompaña y es posible que tengamos docentes que, que no tienen, ehm, un perfil, que nosotros necesitamos, pero, ehm, tenemos que

ajustar a lo que la secretaría de educación nos manda porque desafortunadamente es así, no tenemos la, la posibilidad de escoger el personal.

## **PREGUNTA**

7. ¿Quiénes son los responsables del diseño, implementación y evaluación del currículo?

¿Cuándo se lleva a cabo estas actividades?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno mira, si tú te remontas al concepto de currículo, currículo no solamente se refiere a los planes de estudios, un currículo integrador eeh ahh abarca muchos estamentos de todas las instituciones, incluyendo las comunidades que conforman a estas, por lo tanto cuando hablamos de quienes son los responsables del diseño, implementación del currículo tenemos que involucrar a todos lo que hacemos parte de la institución, desde los directivos, administrativos, estudiantes y docentes, **pero** (resalta) fundamentalmente el diseño de un currículo debe ser liderado por las directivas de la institución, debe ser implementado por ellos mismos. **Pero también una pieza fundamental (Lo enfatiza)** que puede eehh integrar este equipo, que lidera estos procesos son los docentes, sin los docentes que son los que realidad están en contacto directo con los estudiantes, que son los que pueden retroalimentar los procesos de ajustes y una verdadera implementación del currículo, no pudiéramos realizar estos, estos procesos, y ¿cuándo se llevan a cabo estas actividades? : El currículo tiene que ser eehh perma eeeh permanente, la revisión del currículo debe ser permanente y ajustada a los cambios de una comunidad, ehh por lo tanto la evaluación debe ser diaria, eeh revisado diariamente, pero esto

sería algo ideal, porque en realidad teniendo en cuenta lo ajustado, lo apretado que son los procesos diarios de una Institución Educativa, sólo nos queda un espacio que son las semanas de desarrollo y planeación institucional.

### **Coordinador 2**

Bueno, creo que...Ehh...si se hace necesario, se hace, pero de una manera muy tenue, una manera muy improvisada de pronto, creyendo que estamos haciendo las cosas bien, pero de una manera fuerte, una manera que permita saber nosotros, que podemos seguir reorientando el proceso, creo que esta propuesta de ustedes de investigación tiene mucha validez porque me va a decir que de lo que estamos haciendo que de pronto podemos tener una visión que es algo bueno esta evaluación nos puede arrojar... arrojar debilidades en cuanto a nuestros currículos que lo pueden hacer más fuerte a partir de las orientaciones que ustedes nos puedan dar creo que y nos permitiría también contar con una herramienta que nos quede a la Institución de cómo podemos nosotros evaluar nuestros currículos para hacerlo de una manera periódica, cada dos, tres, cada cuatro años.

### **Rectora**

Los responsables del diseño fueron, fue el comité, el Consejo Académico. El Consejo académico se ah, hace ya algunos, algunos, algunos años que diseñamos este, este proceso. Esto la verdad es que empezamos un trabajo de pronto muy, muy, muy, muy complicado como fue, inicialmente, articular todos los contenidos desde el preescolar hasta la, hasta la media. Yo recuerdo que, que ese trabajo se hizo, eh hace varios años y, y la intención era que, que no existiese un, que, que no se viera fracturado, verdad, sino que existiera una, una articulación entre esos, entre todos esos niveles, entonces eso, por eso se empezaron a, a organizar los planes y programas de estudio, atendiendo a esa, a ese proceso de, de articulación. No es fácil, no es

fácil, porque en muchas ocasiones también tenemos, hemos tenido cambio generacional y, y si de pronto ese docente, que llegó, eh, cree uno que, que llega, que llega con una, con unos conocimientos, eh, más refrescados que el docente que está y, y, y llega así, no, no es así, llega, llega muy, muy, como muy despistado, muy...sí.

## **PREGUNTA**

8. ¿Considera que los contenidos curriculares son coherente con los perfiles del estudiante y responde a las necesidades de la ciudad, la región y el país?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno esa pregunta es cómo bastante... es muy general, tú estás preguntando ¿los contenidos curriculares son coherente con los perfiles de los estudiantes? La pregunta no aterriza si es en nuestra institución o si es a nuestro municipio, pero sí yo baso en lo que dice la pregunta tendríamos que revisar cada uno de los currículos de lo cual ... de cada una de las instituciones y como tal es algo muy dispendioso pero, pero...ehh analizando los resultados de cada una de las instituciones nos damos cuenta que hay currículos que no son pertinentes, que significa esto que no son coherentes a las necesidades de la región y de la comunidad a lo que está ofreciendo la institución. Una institución debe ofrecer lo que la comunidad necesita en ese momento.

### **Coordinador 2**

Claro, o sea, creo que una de nuestras más grandes fortalezas es que estamos rodeados de una cantidad de industrias que están llegando al municipio de Galapa y la única manera de que los galaperos tengan posibilidades es que ellos sean los futuros trabajadores de esas empresas y no

personal extranjero y es lo que nosotros queremos y es lo que en estamos comprometidos con la... visión de... y visión, visión y misión de ser una Institución educativa técnica que prepare al personal para las futuras empresas que están llegando a Galapa.

### **Rectora**

De todas maneras, eso hay unos lineamientos, que el Ministerio de Educación Nacional, expresa unos lineamientos curriculares, verdad, hay unos estándares también, que, que, que se han venido trabajando, y que, y que, y que ha sido lo difícil para que la gente se, se, se involucre a trabajar a partir de eso. Todavía ahí tenemos unos docentes que están pensando en los contenidos y que están pensando en seguir un texto, muy a pesar de que hace muchos años ya se ha venido trabajando en el sentido, de, de, de ir buscando más que en el horizonte en el cual tú te vas a mirar que va a ser todo lo que, lo que el Ministerio de Educación Nacional te, te expresa a partir de la, de, de los lineamientos y de los estándares, pero hay todavía docentes, que, que están es basados y se han amarrados a un libro, a un texto, están es siguiendo lo que dice el texto.

### **PREGUNTA**

9. ¿Hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología que se propone?

### **RESPUESTAS**

#### **Coordinador 1**

eehh...uhhh... En preguntas anteriores decíamos acerca de ehhh de las necesidades de los currículos, en este caso estoy convencido de que sí hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos....¡Claro que debe haber coherencia! Porque fundamentalmente para



elaborar un currículo, el fundamentos teóricos son los lineamientos legales que el gobierno, a través del ministerio de educación pone al servicio de todas las comunidades educativas, ehhh nos solo los lineamientos pedagógicos, también los lineamientos aahh ehhhh ohhh los lineamientos eehhh administrativos, eehhh didácticos, pero sí existe coherencia, debe existir coherencia. Ahora en cuanto a la metodología que se propone los resultados de las instituciones son los que nos dicen, nos dan un indicador, que sí la metodología que se está aplicando es la correcta o no es la correcta. En el caso de nosotros ehhh los resultados de los últimos cinco años son positivos, creemos que la metodología que se está aplicando es la adecuada; esto no significa que no debe ser revisada y que no debe ser ajustada.

### **Coordinador 2**

En gran parte, pero creo que pueden ser mejores...Eahh...esto de la formación pedagógica de,de, del hacer pedagógico implica que cada día que se estén ajustando, pero intentamos en todo momento que si hay una coherencia en todo el andamiaje pedagógico, de lo que es el modelo pedagógico, las herramientas, las estrategias, pero pienso que tenemos que fortalecer más lo que tiene que ver en la acción pedagógica, que sea más coherente con el modelo, que todo el mundo se acerquen a las mismas prácticas pedagógicas y que estas puedan dar mejores resultados.

### **Rectora**

O sea la coherencia puede existir, en su gran mayoría, po, tanto escrito como en la práctica, pero repito hay todavía...este vacíos, hay todavía, eh, desfases entre, entre eso, pero, pero la intención y, y, y esa ha sido como la orientación que se ha dado desde la, desde la, lo pedagógico, eh, es decir, e, esa coherencia, pero, pero todavía se desvían algunos docentes. Uno no podría decir que el 100% de los docentes aquí trabajan de, de esa manera, sino que hay muchos que están, que

están pensando, o sea que, que no trabajan pensando institucionalmente, sino pensando e, este individualmente, mi, mi materia, mi clase, mi modalidad.

## **PREGUNTA**

10. ¿Se logra la transversalidad del currículo?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno, en un currículo debe haber transversalidad, y no solamente la transveersaaalidad, si no, que creo, que la traanssdiscipliinariiedad. ¿Cierto? Debe existir mm varias disciplinas del saber que deben estar integradas, que se deben organizar y aprovechar que sean afines para eehh poder alcanzar unos resultados positivos.

### **Coordinador 2**

No, la verdad a ese nivel, mi visión como Coordinador y a nivel personal creo que todavía nos falta llegar a...a...a esa etapa de...de formación. Es un currículo que tenga como uno de los ejes fundamentales la transversalidad.

### **Rectora**

O sea,eh, eh, la transversalidad se ve desde cuando tú coges un área y, y, y, y lo, y lo empiezas a, a mirar desde el nivel de preescolar, de preescolar y lo vas llevando hasta el nivel de, hasta el nivel de media verdad, ahí, tú, tú, tú vas a encontrar una... (El entrevistador hace aclaraciones)...o sea es la intención de que si se va a realizar algo tiene que, que, que dejar un saldo pedagógico, es decir, que, que, que sería... (El entrevistador aclara)...exactamente, un sentido, o sea eh, siempre como mirar el sentido que se le da a eso y no, y no de pronto hacer la

actividad por hacerla, sino que tenga un sentido y que, y que tenga y ese sentido realmente sea, sea, hasta se puede ese sentido, se puede, se puede valorar, un sentido que sea, que, que se valore, verdad, entonces, entonces hay, hay por ejemplo proyectos que son, que son lo que uno llama unos proyectos transversales como ese proyecto de valores, que es un proyecto, que, que ha a travesado todas las áreas, porque realmente es algo fundamental, el proyecto de, de, de lectura, ya, como tal eso se, se tenía que mirar, con la intención era de mirarlo desde el punto de vista de la, de la transversalidad, cómo, cómo aplicar la lectura, la interpretación lectora en todas las áreas.

## **PREGUNTA**

11. ¿Contribuyen los contenidos curriculares planteados a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, competencias generales y específicas y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Es una fortaleza con la que cuenta la ins... institución lo que corresponde a la formación integral del estudiante, eehh...ehhh en nuestra misión está planteada y en cada una de los aahh eeh propósitos de las áreas también se plantea que la formación integral del estudiante debe ser **primordial( lo enfatiza)** en el proceso de enseñanza -aprendizaje que se imparta en la institución, por lo tanto, como lo dije al principio es una fortaleza con la que cuenta la institución; el compromiso de muchos docentes ehhh, en el cumplimiento de sus deberes, en

en .. en que sea coherente lo que enseña con lo que aplica, entonces, considero que si existe coherencia.

### **Coordinador 2**

De nuevo, algo se hace. Sí considero que lo que está en el papel, teniendo en cuenta que la Pedagogía Conceptual plantea como uno de los ejes fundamentales de su formación todo lo que tiene que ver con el sistema afectivo, creo que en el aula no se está haciendo, creo que a nivel de práctica pedagógica todavía se mantiene...Ehh...mucha prelación, mucha importancia, al desarrollo de cogni... de conocimiento, a la trasmisión de información y nos falta todavía seguir trabajando este componente de las emociones, de las actitudes, de los valores, en la parte afectiva y también en la parte expresiva, más se debería trabajar el componente de la expresividad, de la competencia, habilidades, destrezas, seguir aterrizando esto mucho, mucho más. Que todavía siento como que está, por un lado, está muy abstracto, todavía no es muy concreto, no es muy coherente en lo que se plantea como modelo pedagógico con lo que se hace en el aula.

### **Rectora**

Bueno, es que cuando, cuando tú, desde el modelo pedagógico que, que, que se im, que implementamos, que es el modelo de Pedagogía Conceptual está tocando los tres triángulos esos del ser humano, está, está, está... esa respuesta, está contemplada en esa, en esa o esa pregunta está, está contestada en la propuesta pedagógica de nosotros porque hemos apuntado a, a que el docente, realmente, no solo tenga en cuenta los conocimientos, sino que desarrolle también el, que le tenga en cuenta a los estudiantes la parte actitudinal, la parte de, de expresión, sí.

**PREGUNTA**

12. ¿Cómo se garantiza la comprensión y apropiación de las TIC'S y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Bueno ehhh esta parte también viene hasta direccionada de parte del Ministerio de Educación Nacional donde...ehh se vienen implementando, no solamente desarrollo de tecnologías en información, si no también en las comunicaciones, ehhh para nuestra Institución es un orgullo contar con un uuuuunn trabajo de enseñanza de TIC, donde involucra también la enseñanza de las comunicaciones y de las comunicaciones en audiovisuales, esto se incorpora a cada uno de los trabajos de cada una de las áreas, es decir involucramos estudiantes desde los grados ehhh iniciales de la educación básica secundaria al trabajo de TIC incluyendo la formación dee ehhh capacitación de tables, de eeehh computadoras y en la actualidad ya iniciamos un proceso de formación en medios audiovisuales.

**Coordinador 2**

Bueno, a pesar de que mucha gente está preparada en esto, mucha... el Ministerio de Educación, el colegio ha dado mucho espacio, mucho recurso, creo que... (Pausa) no hay, no hay una, una gran apropiación que permita de parte de los docentes en su práctica pedagógica, que permita hacer más... interesante, por parte de los estudiantes, la clase en función del uso de las TIC's. Son muy pocas las experiencias que tenemos de docentes que en su práctica pedagógica utilizan estas valiosas herramientas para hacer más atractivas sus clases.

**Rectora**

Bueno desde cuando... Computadores para Educar empezó a aumentar como el número de, de, de equipos por, por estudiante, verdad, en las Instituciones, eh, ha sido más, más, como de gran utilidad, la parte de las tec, de las, de las nuevas tecnologías, ya nadie quiere ir a usar un, un tablero con marcadores, sino todo el mundo está pidiendo es el tablero electrónico, el video beam, eh, trabajando en las salas de informática, Entonces ahí ve uno como hay una apropiación del estudiante porque ya todos los muchachos utilizan la memoria que el profesor le, le han abierto unos blogs, que se han comunicado a través de, de, de (cómo se llaman) redes, de redes sociales, que les mandan las tareas por las redes sociales. Eso uno lo ve aquí en las, en la Institución y el, el alumno, por muy, muy, eh, de escasos recursos económicos, tiene su memoria, tiene sus, sus elementos tecnológicos para, para hacer... y hemos contado con la, con la ayuda, o con la, con la ventaja de que tenemos, eh, unos tableros electrónicos, tenemos varios tableros electrónicos, hay cinco salas de informática y, y tenemos aquí un Punto Vive Digital, que de todas maneras, pues les ha servido mucho a los muchachos porque la conexión a Internet allí es más, más veloz, más rápida que en otra parte sus elementos tecnológicos, hemos contado con la ayuda de que hay cinco salas de informática y hay aquí un Punto Vive Digital la conexión a Internet allí es más, más veloz que en otra parte.

**PREGUNTA**

13¿Cuáles son las políticas y estrategias para el fomento de diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoque de educación inclusiva?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno, esteeee cuando me preguntas ¿cuáles son la políticas y estrategias para el fomento de la diversidad y el desarrollo de enfoque de educación inclusiva? Eeehh estoy convencido de que nuestra institución cada año muestra resultados de cuál es el trabajo que se trabaja con respecto a la inclusión, a la inclusión, a la educación inclu mmm eeh mmm con emm inclusiva teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad de cualquier motivo, la institución los forma, los prepara y aprovecha mucho de los talentos que ellos tienen para fortalecerlos, entonces para para nuestra institución es una política fundamental la educación inclusiva de nuestra comunidad.

### **Coordinador 2**

Bueno, a nivel de inclusión creo que si somos fuertes. Creo que somos uno de los colegios que más respeta la diferencia. O sea tenemos un departamento de inclusión donde responde la profesora Rosiris De La Asunción, que durante muchos años ha hecho un trabajo, que ha permitido que se entienda que el joven con la diversidad, con la diferencia también tiene la oportunidad de vivir. Tenemos la experiencia de niños graduados, niños ciegos, niños sordos que han mostrado resultados, ehh...buenos en su formación, a pesar de sus dificultades. Creo que si hemos avanzado algo, aunque todavía hay algunos docentes que tienen sus situaciones de... resistencia, pero que la verdad somos fuertes, fuertes y se ha avanzado.

### **Rectora**

No sé, aquí se ha abierto la... hemos sido, eh, esta Institución es una Institución de puertas abiertas a la Inclusión, de tal manera que, que nosotros aquí tenemos y hemos egresado estudiantes con dificultades, estudiantes con limitaciones, eh, es así como; por ejemplo, hace dos

años terminaron en la Institución una niña invidente, eh, dos niñas, eh, hipoacúsicas. En este momento tenemos, tenemos dos alumnos invidentes, tenemos alumnos, eh, dos alumnos invidentes, hipoacúsicos no tenemos ahora, pero si tenemos déficit cognitivo, tenemos alumnos autistas y... pues, están integrados a las aulas de clases y lo que es más ventajoso están en, están matriculados en los programas del, del SENA...(El entrevistador aclara: de formación técnica también)...Sí, están matriculados en los programas de, de, de, en la media técnica

## **PREGUNTA**

14. ¿Cómo se da a conocer a los estudiantes el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación, la bibliografía y otros elementos útiles para facilitarles el proceso de aprendizaje?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno esa parte hace ehh mención a cada uno de los derechos con los que cuenta los estudiantes y uno de esos derechos es que tipo de formación va a recibir durante el año por el cual fue eech se le fue renovada su matrícula, en este caso, inicialmente cada uno de los docentes que conforman las áreas del saber del grado al cual está matriculado el estudiante, tienen el deber de darles a conocer cuál es eeelll plan de trabajo que durante el año en curso see ha propuesto y quee con el apoyo de los estudiantes piensa , entonces eehh...eeeehh se debe esta esteee conocimiento por parte de los estudiantes, el programa, debe darse al inicio de cada año, por parte de cada uno de los docente.



**Coordinador 2**

Ante el tamaño de la Institución...Ahh...lo que se hace es, lo que se hace es, en primera instancia en... todos los años en la etapa de desarrollo institucional, se abre un espacio de varios días, donde los docentes de las diferentes áreas revisan su plan de área, su currículo, su currículo de cada área, le hacen los ajustes, a partir de elementos como: información de Pruebas ICFES, información de Pruebas Saber, Ehh, lineamientos curriculares, estándares curriculares y se hacen lo, los ajustes del caso. El primer encuentro, por parte de...que organiza el coordinador es que las primeras clases sea que el docente establezca cuáles son sus propósitos, sus enseñanzas, sus indicadores, todo lo que tiene que ver con su plan curricular para que el joven esté conociendo de antemano...Ehh...sobre donde se va a desarrollar y cuál va a ser el aprendizaje. Eso es lo primero que se le exige a un profesor cuando enfrenta cada año su grado.

**Rectora**

Cada docente dentro de su, de su área lo hace verdad, pero además también en la parte de, en la parte del sistema de evaluación se da a conocer cómo es el, la evalu... con el proceso de evaluación

**PREGUNTA**

15. ¿Qué mecanismos existen para asegurarse que el sistema de evaluación utilizado en las Instituciones Educativas es equitativo, transparente y coherente con las prácticas académicas y las metodologías utilizadas?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno desdeee cuando surge el decreto que motiva a cada una de las instituciones educativas para crear sus propios sistemas institucionales de evaluación y promoción eehh nosotros y como debe ser todas las instituciones debe involucrar todos los miembros de la comunidad para que hagan parte de los procesos de ajustes de actualización de este sistema que debe hacer durante un período establecido, nuestra institución eee cuando por eehhh por ehhh directrices del decreto 1290 se acoge a elaborar su propio sistema institucional de evaluación, llama tanto a docentes, padres de familia, estudiantes, directivos, administrativos a que se involucren a escuchar cuáles son sus necesidades, y como tal, esto quedó plasmado en un documento, el cual fue dado a conocer a los padres de familia y especialmente a los estudiantes, este documento se llama Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de la Institución Educativa Francisco de Paula

### **Coordinador 2**

Ehh...Hace varios años...Ehh...tuvimos la oportunidad de estructurar un Sistema Institucional de Evaluación. Acuérdate Rodrigo con, que tú fuiste uno de los líderes que nos apoyó mucho en ese tipo de cosas y el Consejo Académico, uno de los documentos mejor establecidos, incluso fue premiado a nivel nacio..., premiado no, destacado, pero considero de que...Ehh... nos hemos estancado y no se ha hecho la evaluación respectiva, el revisarlo, el socializarlo, sensibilizarlo, el documento en ese dado fue... creo que falta un poquito tocar a los profesores, de que sientan lo que es el verdadero Sistema Institucional de Evaluación porque tiene mucho valor, pero por el día a día, parece ser que se está alejando de su propósito, olvidándose de los criterios fundamentales que es la evaluación.

**Rectora**

En este momento el sistema de evaluación que tenemos es, lo estamos haciendo, eh, es decir, está siendo un sistema de evaluación que está en, en tránsito porque estamos ya, estamos recurriendo al decreto 1075, eh, sin embargo pues lo que nosotros tenemos hasta el momento yo creo que, que, que, que apunta hacia eso, pero la verdad es que vamos a volver nuevamente a algunas situaciones, de, de los decretos anteriores con el decreto 1075 de este año.

**PREGUNTA**

16. ¿Existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas SABER e internacionales?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Bueno esta parte donde hace alusión a que mecanismos se utilizan para analizar los resultados de las evaluaciones externas ahhh ehhh cuando hablamos de las pruebas externas, llámese de cualquier tipo ehhh ahhhh... (Se corta la comunicación y se hace nuevamente la pregunta por parte del docente entrevistador). El coordinador responde: ehhhh esta parte ehh es una parte que debemos fortalecer pero no solamente en nuestra institución, si no en general, desde el mismo ministerio, todavía no conocemos políticas exactas acerca de cómo nos debemos hacer un referente con pruebas internacionales, creemos y estamos seguros que se hace necesario ehhh compararnos con otroooh países donde ehhh la educación que se evalúa internacionalmente ehhh ha tenido unos índices de ehh de mejoramiento alto, por lo tanto, si funcionan

internacionalmente, nosotros internamente también debiéramos hacerlo, entonces, debiéramos implementar estos mecanismos.

### **Coordinador 2**

Creo que estamos avanzando, o sea creo que... de pronto no lo estamos haciendo bien, pero creo que ya hemos sensibi... la gente si ha entendido que hay que trabajarle a esto, o sea antes estábamos como que un poquito de espaldas, creo que yo no sé. Yo siento como que la gente ya está entendiendo de que debe tenerlo en cuenta en su hacer, no es lo ideal, pero antes estábamos peor, en el sentido de que no teníamos en cuenta esto y creo que con el pasar de los años, con los muchachos estos que están gastan... ganando becas, con la ayuda de compañeros que están muy inquietos de esto, con la ayuda de charlas, o sea la gente ya está entendiendo, que en su hacer formativo, debe incluir como elemento fundamental las orientaciones dadas desde estas pruebas. (El entrevistador amplía la pregunta “Aquí también cabe mirar de pronto es que... esos resultados cuando se reciben ¿Qué se hacen con ellos?”)

Sí, que se hacen con ellos, sí, sí, Ehh...por ahí hemos estado trabajando, hemos estado trabajando en unas formaciones que hemos traído de ICFES para que, incluso unos talleres para el año 2016 tenemos unos talleres, que estuve asistiendo yo, donde se ve cómo el docente puede hacer lectura, puede hacer apropiación y cómo lo coloca dentro de su hacer, es.

### **Rectora**

(Vuelve y pregunta ¿Mecanismos para qué?... (El entrevistador aclara)...Ah claro (El entrevistador aclara “analizar e integrar resultados”)...Sí, se, este se...en el, en el, el...en el proceso de, de er, de...en el proceso de evaluación, verdad, eh... este, los responsables de ese proceso dan a conocer en reuniones de profesores, dan a conocer en las, en la... a los estudiantes también cuales son los resultados que ha obtenido la Institución en la, en las.. Pruebas Saber,

saber 3, saber 5, 9 y saber 11.

## **PREGUNTA**

17. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?

## **RESPUESTAS**

### **Coordinador 1**

Bueno ¡Claro que sí! Ehhh desde mi punto de vista como coordinador académico, conozco el modelo eeh pedagógico, el cual como dije anteriormente en el inicio de esta entrevista, nos ha dado unos excelentes resultados, pero creemos que también deberíamos eeehhh concientizar a **algunos** docentes todavía no conocen profundamente cual es el, el, el sentido que en realidad percibe nuestro modelo pedagógico, por lo tanto, para mejorar, alcanzar mejores resultados, solamente no lo debería conocer **yo**, debería conocerlo profundamente toda la comunidad.

### **Coordinador 2.**

Uhm claro, uhm modestia aparte fui una de las personas, en cabeza de la rectora que fue la que... y, la verdad, a través del diplomado de... que fue la primera que tuvo el acercamiento con este modelo, y pero, a través del diplomado de... lectores competentes que trabajamos en ese caso yo fui el coordinador de ese proyecto tuve la oportunidad de acercarme mucho en el modelo pedagógico y creo mucho en el modelo pedagógico institucional y... se han hecho trabajos de mi parte, orientaciones, guías a nivel de fundamentación teórica y de lo que tiene que ver con el trabajo práctico.

**Rectora**

Claro, Pedagogía Conceptual, hace muchos años fuimos pioneros en ese, ese, de, de ese modelo y hemos defendido el modelo porque consideramos que es un modelo, que integra, que integra, a toda la, al ser humano, lo aborda desde su integralidad y, y nos parece que es el modelo, que, que en este momento, eh, puede, eh, desarrollar más al ser humano

**PREGUNTA**

18. ¿Has recibido capacitación del modelo pedagógico de tu institución?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Ommm....Ehhh...En realidad desde que tengo esteee...estas funciones de coordinador en lo que tiene que ver en la parte académica de nuestra institución, he recibido son informaciones, me he alimentado de lo que existe eenn nuestro PEI acerca de nuestro modelo pedagógico, pero como tal, una capacitación formal de modelo pedagógico no la he tenido.

**Coordinador 2**

Sí, si claro, si no niego y eso es lo más honesto, nos ha faltado, reconozco una actualización, o sea acercarnos nuevamente a lo que, hasta, cómo está el modelo, hacia dónde va, qué innovaciones, qué investigaciones porque Pedagogía Conceptual es un modelo pedagógico que queda, los Zubiría, los De Zubiría no se quedan quieto; entonces nos hace falta eso, que es una de las ideas que tenemos, y yo creo que pude salir de la, de la investigación de ustedes esa, esa recomendación.

**Rectora**

Claro, fui la, de, las personas que, que mon...que lideró el,el, la apropiación del modelo en la Institución porque en años a formé parte de, de, de, de Pedagogía Conceptual. Estuve dentro de la Organización de Pedagogía Conceptual, que en ese momento lideraba el Doctor Miguel de Zubiría y asistí a todos los congresos que ellos realizaban, y por lo tanto me apropiaba de todo el contenido y lo venía a aplicar acá en la Institución

**PREGUNTA**

19. ¿Cómo se evidencia el modelo pedagógico conceptual con el horizonte institucional?

**RESPUESTAS****Coordinador 1**

Bueno, nuestro horizonte institucional está fundamentado en una visión futurista, y nuestro modelo pedagógico conceptual se fundamenta también en las necesidades, y requerimientos que tienen los estudiantes de una comunidad, entonces, eehhh nuestro modelo pedagógico, eehh evidencia en nuestro horizonte institucional de una manera futurista, que nos debe llevar al desarrollo integral de nuestra comunidad para alcanzar mejores resultados.

**Coordinador 2**

Sí, fundamentalmente en el hecho de que Pedagogía Conceptual es una propuesta pedagógica que forma para la vida, forma para competencias afectivas, competencias cognitivas y competencias expresivas y eso aparece muy bien expresado dentro de la visión y la misión institucional...Ehh...forma seres humanos amorosos, seres humanos competentes cognitivamente y competentes expresivamente. Pedagogía Conceptual tiene en cuenta la

posibilidad de el desarrollo de los talentos, que es una de las cosas que más trabajamos nosotros acá en la Institución...Ehh...trabaja la negociación, trabaja los acuerdos, trabaja la parte convivencial, o sea es un modelo muy, muy, muy, muy claro muy claro, Un modelo que respeta las diferencias, teniendo en cuenta que nosotros somos una institución inclusiva, entonces pienso que el modelo si es muy, muy, muy coherente con lo que tenemos y por eso.

### **Rectora**

(El entrevistador aclara la pregunta Digamos de qué manera se articula ese modelo pedagógico en todo lo que está contemplado en el horizonte del colegio) O sea el horizonte del colegio está inmerso en el, en el, eh, perdón, el modelo pedagógico del colegio está inmerso en el horizonte de la Institución.

## **ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

### **PREGUNTA**

1. ¿Conoces la visión y la misión de la institución educativa?

### **RESPUESTAS**

#### **Estudiante 1**

He escuchado de ella

¿Qué has escuchado de ella?

Que la misión es como lo que estamos ahora mismo en la institución, ósea la misión es los estudios de ahora, lo que estamos logrando.



¿Y la visión? Es lo que se proyecta a un futuro, lo que quiere lograr la institución con los estudiantes.

**Estudiante 2**

Sí, si la he leído pero como tal no tengo conocimiento de ella de una manera profunda.

¿En dónde la has visto, la has leído?

En la entrada del colegio y en la secretaria, en la parte de administración.

**Estudiante 3**

Sí, apoyar a que los estudiantes tengan un buen futuro en la sociedad y en la comunidad del entorno de la sociedad.

**Estudiante 4**

Si, la conozco... Ehhh Bueno la misión trata de formar estudiantes íntegros capaces de llevar procesos de liderazgo, y en la visión, la institución a futuro se visiona como una entidad más grande que pueda tener una cobertura más amplia para estudiantes y prestar mejores servicios a la comunidad.

**PREGUNTA**

2. ¿Has participado en la actualización permanente de la visión, misión, valores del proyecto educativo institucional de la institución educativa?

**RESPUESTAS**

**Estudiante 1**

No he participado.

En el momento que de pronto van a actualizar la visión, la parte del manual de convivencia ¿te han invitado para que participes?

No.

**Estudiante 2**

No, no tengo conocimiento de cuando se ha hecho esa actualización ni nada por el estilo.

**Estudiante 3**

No, no.

**Estudiante 4**

¡Sí! Esteee cuando se renovó el manual de convivencia, las psico- orientadoras pasaron por los salones entregándoles fotocopias a los estudiantes, para ver que opinaban acerca de lo que se tenía que cambiar y como se tenía que ser actualmente.

**PREGUNTA**

3. ¿Has participada en las elecciones para representantes estudiantiles en los órganos de dirección de la institución?

**RESPUESTAS**

**Estudiante 1**

Si, por ejemplo también en los representantes de acá del salón nos hemos postulado y me han escogido a mí.

**Estudiante 2**

Sí, en escoger al personero y los representantes de cada grado.

**Estudiante 3**

No.

¿En la elección del personero y de los representantes estudiantiles?

No.

#### **Estudiante 4**

Sí, se hace un proceso de votación, como es la personería y cada estudiante, a través de un proceso virtual ehh pasa y vota, por el candidato que quiere escoger.

#### **PREGUNTA**

4. ¿Te parece que las asignaturas propuestas por la institución responden a tus necesidades? ¿Te ayudan a prepararte para la vida?

#### **RESPUESTAS**

##### **Estudiante 1**

Sí, porque pues todo lo que he aprendido me he dado cuenta de que lo voy a necesitar porque he visto a universitarios y profesionales que lo están utilizando en la actualidad

##### **Estudiante 2**

Pues sí, aunque algunas personas tienen otras inclinaciones tal vez por el arte y el, arte aquí solo se ve en la modalidad de diseño y hasta los grados noveno, en decimo y once nosotros no vemos nada relacionado con el arte si no somos de la modalidad de diseño.

¿Y en otras áreas?

Claro que sí, pues la educación y los conocimientos que nos brindan nuestros profesores nos sirven mucho, ya sea en el ámbito laboral y estudiantil como más adelante por ejemplo los

estudiantes de 11° ya nos vamos a enfrentar a la universidad y ya llevaríamos un conocimiento previo.

### **Estudiante 3**

Sí claro, este nos ayudan a prepararnos a conocer más de lo que ya sabemos sobre la vida y del exterior.

### **Estudiante 4**

¡Me parece que sí! bueno en mi caso que estoy estudiando seguridad industrial, me es muy útil, debido a que yo voy a estudiar ingeniería industrial.

## **PREGUNTA**

5. ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la institución Educativa son suficientes para asegurar sus aprendizajes de manera exitosa?

## **RESPUESTAS**

### **Estudiante 1**

A veces, la planta física pues no mucho, a veces la calor que no permite que uno se concentre o cosas así, pero de resto sí, los materiales que usan los profesores me parecen recursivos.

### **Estudiante 2**

Algunos salones les falta mucho adecuamiento, por ejemplo los focos, los abanicos y como trabajar nosotros de una manera exitosa sintiéndonos mal con el calor que hay y un salón sin abanicos, de igual manera las puertas algunas no tienen candado uno no puede dejar sus pertenencias en el salón por miedo a que se las roben o algo así; del resto sí.

### **Estudiante 3**

Yo creo que sí, pues creo que no nos hace falta nada y tenemos lo que necesitamos para aprender.

#### **Estudiante 4**

Yo pienso que en algunos aspectos no, porque si analizamos la planta física, hay cosas que el colegio necesita mejorar, como son: La ambientación de los salones, eeehh la comodidad de la silla, puesto que nosotros eeehh puede ser que el profesor tenga una buena metodología, pero si nosotros no estamos cómodos en un salón de clase se nos va hacer muy incómodo dar las clases.

#### **PREGUNTA**

6. ¿Utilizan tecnologías, nuevas tecnologías en el desarrollo de las asignaturas?

#### **RESPUESTAS**

##### **Estudiante 1**

Sí.

##### **Estudiante 2**

Sí, por ejemplo el internet ayuda mucho para el desarrollo de las tareas y de los trabajos que dejan.

¿Y los profesores te facilitan eso?

Sí, aquí en el colegio hay una zona de vive digital en la cual puedo adquirir un computador por determinado tiempo para realizar las actividades.

##### **Estudiante 3**

Sí, tenemos un punto vive digital para el desarrollo de los compromisos, una sala de tecnología.

##### **Estudiante 4**

Sí, ee en muchas áreas los profesores eeehh usan programas de internet ooo usamos eeehh cosas que virtualmente nos ayudan a mejorar en las clases.

## **PREGUNTA**

7. ¿Conoces el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación, la bibliografía, de las clases que te dan los profesores?

## **RESPUESTAS**

### **Estudiante 1**

Explicación del entrevistador: ¿Los profesores te dicen cuáles son los programas, cuales son los temas, cual es la metodología y la forma de evaluación y la bibliografía que utilizan los profesores para cada clase?

Respuesta: Sí, a principio de año siempre nos lo dan, a principio de periodo.

### **Estudiante 2**

Algunos profesores, no son todos pero si algunas áreas.

### **Estudiante 3**

Sí, cada asignatura tiene una metodología para aprender los temas, tiene unas reglas, tiene como un desarrollo de la clase.

### **Estudiantes 4**

En algunas área, no en todas, hay profesores que al entrar a la clase nos dan los propósitos, ehhh que utilizó para dar las clases, pero no en todas se cumplen los requisitos.

**PREGUNTA**

8. ¿El docente te evalúa los que te enseña en clase?

**RESPUESTAS****Estudiantes 1**

Sí, claro.

**Estudiantes 2**

Si

**Estudiantes 3**

Sí claro, cada tema es una evaluación la que nos hacen y depende del resultado de la evaluación es como los profesores saben si nosotros aprendimos del tema.

**Estudiantes 4**

Si, los profesores. Bueno en mi caso, por lo menos en química luego de dos clases la seño nos evalúa, y en matemáticas y eeen las áreas que son como más importantes tienen a después de dos temas evaluar.

**PREGUNTA**

9. ¿El docente te ofrece opciones de recuperar cuando presenta bajo desempeño en las asignaturas?

**RESPUESTAS****Estudiantes 1**

Sí, siempre nos dan oportunidades de recuperación.

**Estudiantes 2**

Claro que sí, porque durante el periodo siempre hay un tiempo determinado para las recuperaciones, ya si en ese tiempo yo no logro alcanzar los logros de la materia, de la asignatura viene un tiempo después en el cual puedo recuperar.

**Estudiantes 3**

Sí, cada estudiante tiene que recuperar la materia si tiene dificultades, los profesores dan esa oportunidad y si no lo hacen pues no es culpa del profesor.

**Estudiantes 4** ¡Yo nunca he recuperado! Pero cuando mis compañeros van caídos en un área, al corte de período dan una semana de plazo para que se recupere lo que llevan mal.

**PREGUNTA**

10. ¿Qué impacto tiene para ti los resultados de las evaluaciones externas como las pruebas saber y las pruebas pisa internacional?

**RESPUESTAS****Estudiantes 1**

Pues, que impacto, me parece que es una gran oportunidad, por ejemplo en mi caso de que pueda tener la oportunidad de ganar una beca por el desempeño que tuve en las pruebas ICFES y que impacto pues que tengo la oportunidad de acceder a una universidad, a una educación superior, de pronto que por cosas de la vida no iba a poder hacer.

**Estudiantes 2**

Claro que para mí son muy importantes, pues esto me permite el ingreso a la universidad, por ejemplo en mi caso yo saque un buen puntaje esto me permite un crédito condonable para yo



entrar a cualquiera de las 39 universidades que acreditan eso, por el programa de ser pilo paga, esta es una gran oportunidad porque en mi casa yo de pronto ahora mismo no tendría los recursos necesarios y muchos de los alumnos que salieron beneficiados con es también.

### **Estudiantes 3**

Tiene una importancia para que uno los estudiantes porque nos ayuda a desarrollarnos en nuestro futuro, porque depende del resultado de las pruebas, todo eso nos ganamos como una beca para estudiar en cualquier universidad y eso nos ayuda a nosotros.

### **Estudiantes 4**

Bueno eeehhh pienso que... a veces hay cosas por mejorar, no siempre son los resultados que uno espera, y entonces yo pienso que deberían de ser una metodología más práctica y más como que tenga el estudiante más empeño en lo que está haciendo para que tenga un mejor resultado.

## **PREGUNTA**

11. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?

## **RESPUESTAS**

### **Estudiante 1**

No.

Pregunta de entrevistador ¿Los profesores cuando dan las clases no te explican cómo es el modelo, la secuencia que lleva, la secuencia didáctica, todo eso que se manejan en las clases?

No.

### **Estudiante 2**

No

**Estudiante 3**

No

**Estudiante 4**

¡NO!

**PREGUNTA**

12. ¿Identificas los diferentes momentos de la clase?

**RESPUESTAS****Estudiante 1**

Si lo identifico, claro, cuando están los profesores hablándonos por ejemplo de nuestra vida como persona y a veces lo que es teoría, pues si siempre se identifica.

**Estudiante 2**

Sí, claro que sí.

**Estudiante 3**

Sí, claro, primero el profesor nos explica el tema que vamos a dar, después nos pone actividades y al final de la clase nos saca la conclusión del tema y de lo que tenemos que hacer para la otra clase.

**Estudiante 4**

¿Cuáles son? O sea, ¡no entiendo! (Tono de voz bajo)

Entrevistador: Cuando se dan las clases, pues, hay una secuencia didáctica, el profesor lleva un orden para dar las clases. Aaahh Primero el propósito, luego dictan el tema, explican el tema y dan la teoría.... ¡Sí lo identifico!

### Anexo T. Matriz para el proceso de triangulación

INDICADORES DE LA REJILLA	LO QUE ESTABA	LO QUE SE CORROBORA	LO QUE SE HALLÓ NUEVO
<b>I. CARACTERIZACIÓN DEL HORIZONTE INSTITUCIONAL</b>			
<b>I.1. MISIÓN INSTITUCIONAL</b>			
Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto de las necesidades de los estudiantes, formuladas en la misión.			
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión.			
Medios por los cuales se divulga la misión.			
Estudios 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.			
<b>I.2. VISIÓN INSTITUCIONAL</b>			
La visión establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión;			
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento			
Plantea innovaciones a implementar			
Contempla avances tecnológicos			
Considera sistema de difusión			
Enuncia acciones para desarrollar la visión			
<b>I.3. VALORES</b>			
Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución.			
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución.			
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.			
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.			
<b>I.4. FILOSOFÍA INSTITUCIONAL</b>			
La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes.			
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.			
Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional.			
Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa.			
Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela.			
La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional.			
<b>I.5. METAS INSTITUCIONALES</b>			
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.			
Documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles;			
Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educacionales.			
Justificación de cómo y cuáles metas educacionales deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es.			
Justificación de cómo las metas educacionales incorporan la filosofía y la misión de la institución.			
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades de la sociedad.			

Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes.			
Las metas estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes en las competencias: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras...			
Definición de las metas educativas a alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales.			
3. 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 educativas y perfil del estudiante.			
3.1.El currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
Documento institucional que recoja el currículo.			
Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo.			
Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo			
Evidencias sobre si 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.			
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.			
Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI			
3.2.El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.			
El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.			
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.			
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.			
El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.			
El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.			
2. Analizar en el currículo diseñado la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que responde.			
2.1.El currículo fundamenta su naturaleza en los estudios realizados para establecer las necesidades económicas, sociales, psicológicas, convivencia, y académicas de los estudiantes.			
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.			
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.			
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.			
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.			
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)			

El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).			
<b>4.EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO</b>			
<b>4.1.modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</b>			
Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.			
Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.			
Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.			
El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.			
Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.			
<b>4.2.El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.</b>			
La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.			
La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.			
En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado.			
La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.			
<b>4.3. Informe del modelo/enfoque pedagógico que establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.</b>			
El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.			
El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.se			
El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).			
El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.			
El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.			
El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.			
<b>4.4. 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.</b>			
El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.			
El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.			
El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.			
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			

En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.			
4.5. El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.			
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.			
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.			
5.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.			
5.1.a. 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			
5.1.b. 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			
5.1.c. 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			
5.1.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			
5.1.e. El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.			
5.1.f 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;.			
5.1.g 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.			
5.1.h Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación			
6.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.			
6.1.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa			
6.1.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles			
6.1.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles			
6.1.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			

6.1.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa			
7.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.			
7.1.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje			
7.1.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles			
7.1.c.Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación) por áreas/grados/niveles			
8.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.			
7.4.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			
7.4.b. Relación de criterios para la promoción de los y las estudiantes.			
7.4.c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes			
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			
7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PEI y mallas curriculares			

## **Anexo U. Informe de triangulación**

**Informe de Triangulación del proceso de análisis de resultados de los informes de las rejillas de análisis documental, los grupos focales con docentes, padres de familia, estudiantes, entrevista aplicadas a directivos docentes y estudiantes y la observación de clases a docentes de lengua castellana del 3° de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander.**

En el marco de la investigación curricular que se adelanta en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, se ha elaborado este informe que recoge las conclusiones generales, obtenidas de: la observación documental, la aplicación de los grupos focales a docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución, las entrevistas a directivos docentes y estudiantes y las observaciones directas de clases a docentes de tercer grado en la asignatura de lengua castellana.

Para la elaboración del informe, se tomaron como base los indicadores macros y los micro indicadores señalados en las rejillas de análisis documental, los cuales se organizaron en una matriz para posibilitar la mirada global de lo que estaba en la Institución, lo que se corroboró y lo que se halló nuevo (Véase Anexo ).

La acción del equipo investigador consistió en analizar las respuestas y observaciones y establecer los cruces que permitieran evidenciar puntos en común y diferencias para inferir el estado de los procesos de la Institución, en particular, horizonte institucional, el currículo diseñado, las necesidades de la sociedad y de los estudiantes y el modelo pedagógico o el currículo enseñado.

Para cada uno de los indicadores macros se anuncia el análisis realizado, las anotaciones de las entrevistas, las anotaciones de los grupos focales y los correspondientes hallazgos. Los



datos que se registran se acompañan con la cita textual o inferencias del conjunto de las voces de los participantes en las distintas técnicas de recogida de datos. Para el caso del indicador macro correspondiente a modelo pedagógico, se aborda el análisis realizado, anotaciones sobre las observaciones de clases y los hallazgos.

El conjunto de hallazgos que generó este informe llevó a la focalización de nueve de ellos que se constituyeron a su vez en las áreas de mejora priorizadas para el correspondiente trazado del plan de mejoramiento institucional, teniendo en cuenta su alto impacto en la realidad de las dinámicas y las prácticas pedagógicas que pueden estar incidiendo en la calidad de la educación que ofrece este colegio.

Las áreas de mejora priorizadas son: 1. Se requiere el diseño de una propuesta para el conocimiento y apropiación del enfoque pedagógico de Pedagogía Conceptual por parte de toda la comunidad, 2. Se requiere la mayor apropiación del horizonte institucional por parte de la comunidad educativa, 3. Se requiere el uso de los resultados en pruebas externas para el diseño de estrategias para aumentar los desempeños de los estudiantes en estas evaluaciones, 4. Se requiere la creación de la oficina del egresado, 5. Se requiere evaluar el impacto de las alianzas estratégicas y convenios de la Institución con otras entidades, 6. Se requiere el diseño de un plan de mantenimiento preventivo de las plantas físicas de la Institución., 7. Se requiere la ejecución sistematizada del plan de prevención de riesgos físicos y psicosociales de la escuela. 8. Se requiere la definición de acciones para reducir la alta deserción escolar, 9. Se requiere involucrar más a los padres de familia en las actividades y proyectos de la escuela.

Estas áreas de mejora serán presentadas a la comunidad de directivos y docentes de la Institución para el respectivo proceso de validación y seleccionar la acción de mejora sobre la

cual diseñar y presentar el plan de mejoramiento institucional para que sea ejecutado por el cuerpo directivo de la escuela.

## **1. Análisis de la caracterización del Horizonte Institucional**

### **1.1 Misión Institucional**

#### **1.1.1 Análisis realizado**

La Institución cuenta con una misión, contenida en documentos como el PEI y el Manual de Convivencia. La misión se encuentra publicada en carteleras de gran formato en el pasillo central de la escuela. Además, se socializa anualmente a los estudiantes y padres de familia en las reuniones de apertura de cada año lectivo.

La misión es coherente con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad porque expresa el carácter técnico de la Institución, el desarrollo de competencias básicas, laborales específicas, la formación en valores, la inclusión de población vulnerable y el uso de las TIC'S. Igualmente, destaca su carácter diferenciador por la articulación con instituciones de educación superior como el ITSA y el SENA, las cuales contribuyen en la formación del talento humano para satisfacer las necesidades del sector productivo de la región, específicamente para la Zona Industrial del Atlántico, Zofía, ubicada en el municipio.

Desde la Institución, se adelantan encuestas de satisfacción a los beneficiarios para obtener mayor información sobre las necesidades de formación de la comunidad educativa en general.

Con respecto a la caracterización de la misión, se resalta la necesidad de dinamizar, con mayor frecuencia, la apropiación del horizonte institucional en la comunidad educativa, con el fin de mejorar su conocimiento y aplicación.

### **1.1. 2 Anotaciones de los grupos focales**

En el grupo focal de estudiantes, se les preguntó ¿Sabes cuál es la misión y la visión de la Institución? De los tres equipos participantes en este grupo focal, dos expresaron no conocer el contenido de la misión institucional. El tercer grupo manifestó que la misión y la visión ayudan al cumplimiento de las metas, los sueños y a tener mejor calidad educativa.

A los padres de familia, igualmente se les preguntó ¿Conoces la misión y la visión institucional? Los padres de familia respondieron que sí conocían la misión de la Institución; sin embargo, sus respuestas fueron monosílabas y no especificaron contenidos específicos, lo que da cuenta de que no poseen un conocimiento profundo sobre la misma.

### **1.1.3 Anotaciones de las entrevistas**

A los estudiantes se les presentaron dos preguntas ¿Conoces la misión y la visión institucional? ¿Has participado en la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la institución? En el primer interrogante ellos manifestaron conocer la misión institucional, pero expresaron, en su mayoría, que no han participado en ese proceso de actualización del horizonte institucional.

Igualmente, a los directivos se les preguntó ¿Conoce la misión y la visión de la Institución educativa? Los entrevistados manifestaron conocer la misión y visión institucional y expresaron que su actualización se realiza mediante mesas y equipos de trabajo.

### **1.1.4 Hallazgos**

La misión institucional no es conocida a profundidad por la mayoría de los miembros de la comunidad estudiantil y de padres de familia. Los procesos de socialización del horizonte institucional, adelantado por la escuela, no han sido suficientes para asegurar su apropiación por parte de la comunidad educativa.

Se observa que hay escasa participación de la comunidad estudiantil y de padres de familia en las acciones de actualización del horizonte institucional.

## **1.2 Visión institucional**

### **1.2.1 Análisis realizado**

La Institución cuenta con una visión, contenida en documentos como el PEI y el Manual de Convivencia. Se encuentra publicada en carteleras de gran formato en el pasillo central de la escuela. Además, se socializa anualmente a los estudiantes y padres de familia en las reuniones de apertura de cada año.

La visión establece el año 2016 como el tiempo previsto para alcanzar las metas propuestas. Incluye las necesidades de la comunidad como: la proyección hacia la calidad, promoción del trabajo en equipo, fortalecimiento de las alianzas estratégicas con la educación superior, proyección de vida y liderazgo, potenciación de los valores, la contribución al cuidado y conservación del medio ambiente, la apropiación de las tecnologías de la comunicación y de la información.

La visión institucional no contempla los mecanismos por medio de los cuales se dará a conocer, sin embargo cada año, en las reuniones de apertura del año lectivo, se socializa su contenido a la comunidad estudiantil y de padres de familia.

Se resalta la necesidad de hacer una mayor revisión de la relación entre la visión institucional y las necesidades educativas y de proyección a la comunidad. Igualmente, profundizar y especificar los sistemas que se utilizan para difundirla.

### **1.2.2 Anotaciones de los grupos focales**

Las respuestas y actitudes de los participantes en los grupos focales (estudiantes y padres de familia) con respecto a los interrogantes de la visión institucional, son muy similares a las

expresadas con la misión, Ellos expresan, del mismo modo, que solo la conocen, pero no explicitan en sus respuestas el contenido de la misma.

### **1.2.3 Anotaciones de las entrevistas**

De manera similar a lo anotado en la misión, los directivos entrevistados manifestaron conocer la visión institucional y expresaron que su actualización se realiza mediante mesas y equipos de trabajo.

Los estudiantes entrevistados manifestaron conocer la visión institucional.

### **1.2.4 Hallazgos**

El conocimiento de la visión institucional, por parte de los estudiantes y padres de familia, es muy vago y poco profundo. Sus respuestas no explicitan la verdadera apropiación de la misma.

## **1.3 Valores**

### **1.3.1 Análisis realizado**

La escuela tiene definidos como valores institucionales: la responsabilidad, la tolerancia, el respeto y la fe. Estos valores están contenidos en documentos como el PEI y el Manual de Convivencia. Se encuentran publicados en láminas de acrílico de gran formato en los pasillos principales de la Institución. Además, se socializan anualmente a los estudiantes y padres de familia en las reuniones de apertura de cada año lectivo.

Los valores institucionales son producto de un área de mejora, desarrollada por un equipo de docentes, quienes aplicaron encuestas entre todos los miembros de la comunidad escolar para seleccionar los valores que deberían enfatizarse en la Institución.

Si bien estos valores se han dado a conocer y se socializan en las reuniones de inducción a estudiantes y padres de familia, se hace necesario que se hagan vivos en la cotidianidad del

contexto escolar, debido al alto porcentaje de casos de irresponsabilidad escolar, intolerancia, bajo desempeño, falta de espiritualidad, registrados en las plantillas de seguimiento a estudiantes en las oficinas de coordinación.

### **1.3.2 Anotaciones de los grupos focales**

Frente al interrogante propuesto ¿Qué le disgusta de la Institución? Los padres de familia respondieron que lo que más les disgusta del colegio son los conflictos que suelen presentarse entre los estudiantes, especialmente a la salida del colegio, debido a riñas por la falta de tolerancia entre los niños y jóvenes.

No se obtuvieron informaciones específicas sobre los Valores Institucionales ni en los grupos focales ni en las entrevistas realizadas, que permitan corroborar las observaciones y análisis realizados.

## **1.4 Filosofía Institucional**

### **1.4.1 Análisis realizado**

La Institución cuenta con una filosofía, contenida en documentos como el PEI y el Manual de Convivencia. Además, se socializa anualmente a los estudiantes y padres de familia en las reuniones de apertura de cada año.

La filosofía institucional, fue formulada durante la construcción del PEI y apunta a la formación integral de los estudiantes, priorizando aspectos como: el liderazgo, la consolidación de los proyectos de vida, la interacción con la comunidad, el desarrollo de valores, el espíritu investigativo, el desarrollo tecnológico, la protección del medio ambiente, aspectos que permiten establecer coherencia entre la filosofía y lo contemplado en la misión y la visión institucional.

Se resalta la necesidad de socializar la filosofía institucional a toda la comunidad educativa para favorecer la correspondiente apropiación de la misma.

No se obtuvieron informaciones específicas de la Filosofía Institucional ni en los grupos focales ni en las entrevistas realizadas, que permitan corroborar las observaciones y análisis realizados.

## **1.5 Metas Institucionales**

### **1.5.1 Análisis realizado**

La Institución cuenta con un conjunto de metas, contenidas en documentos como el PEI y el plan de mejoramiento trazado a 2016. Estas metas se formularon a partir de la autoevaluación institucional y la realizada en el marco de los procesos de certificación de calidad de la escuela.

Las metas institucionales están articuladas con los otros componentes del horizonte institucional como son: la misión, la visión y la filosofía. Las metas involucran expectativas generales de la Institución y responden a necesidades de la sociedad y de la comunidad educativa en general.

En las áreas como comprensión lectora, matemáticas, ciencias, entre otras no se especifican los niveles de desarrollo que deben alcanzar los estudiantes, así como los tiempos, cantidad, espacios y recursos necesarios para su logro. Igualmente, en los proyectos pedagógicos transversales, no todos cuentan con metas educacionales trazadas en términos de tiempo, cantidad, espacio y los correspondientes recursos.

No se obtuvieron informaciones específicas de la Metas Institucionales ni en los grupos focales ni en las entrevistas realizadas, que permitan corroborar las observaciones y análisis realizados.

## **2. Analizar en el currículo diseñado la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que responde.**

### **2.1 El currículo fundamenta su naturaleza en los estudios realizados para establecer las necesidades económicas, sociales, psicológicas, convivenciales, y académicas de los estudiantes**

#### **2.1.1 Análisis realizado**

El currículo de la Institución responde a los requerimientos legales contemplados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013. Esto se evidencia en la construcción de un plan de estudios que incluye áreas obligatorias y optativas para su propuesta de formación técnica, así como la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes y la reestructuración del Manual de Convivencia Institucional. Por otro lado, son importantes los aportes documentales de los resultados de las encuestas de satisfacción aplicadas a padres de familia y estudiantes, los informes de exploración vocacional presentados por el departamento de orientación escolar, con los cuales se asesora a los estudiantes de 9° en la construcción de sus proyectos de vida.

El currículo de la Institución tiene en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes porque considera aspectos coyunturales del contexto como el establecimiento en el municipio de la Zona Franca Industrial del Atlántico, por lo cual se enfatiza en la formación técnica, sin dejar de lado la importancia de la formación integral de los estudiantes como seres amorosos, talentosos, responsables y con sentido social, aspectos determinantes en su modelo pedagógico, Pedagogía Conceptual.

El currículo de la Institución considera ampliamente la inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos, pertenecientes a población vulnerable, caracterizados por con extra edad, u otra



condición que afecta su vinculación social. De esta manera, la Institución contribuye a impactar en la sociedad para reducir la inequidad y brindar posibilidades de formación a estos grupos de personas en igualdad de condiciones a las de los demás miembros de la comunidad educativa.

El currículo de la Institución presenta falencias en cuanto a los datos de estudios sobre los desempeños de los egresados. La información existente es escasa y no permite establecer conclusiones de tendencias en el tiempo ni de la pertinencia del desarrollo de los programas de formación técnica que ofrece la escuela.

El currículo de la Institución incluye los convenios macros existentes entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad Social para adelantar los procesos de articulación de la media técnica con la educación superior, por lo cual, la estructura curricular contempla: talento humano, áreas técnicas específicas, horarios, espacios y recursos para su implementación y desarrollo. Estos convenios de articulación se adelantan con las Instituciones ITSA y SENA.

En atención a los análisis presentados, es importante anotar que se requiere, además del estudio de los desempeños académicos y profesionales de los egresados, otro estudio que dé cuenta del impacto de la propuesta curricular de la Institución y su incidencia en las necesidades educativas de los estudiantes. La institución aplica, anualmente, encuestas de satisfacción a padres de familia y estudiantes, pero es para identificar su percepción sobre aspectos generales del servicio educativo como: horarios, calidad educativa, comunicaciones, infraestructura, atención de los funcionarios, entre otros. Los estudios para conocer los requerimientos del sector productivo de la región han sido adelantados por entidades como el SENA.

### **2.1.2 Anotaciones de los grupos focales**

En el grupo focal de docentes, frente a la pregunta ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes (Apoyo: Sociales, económicas, académicas, psicológicas)? Los profesores

expresaron que hace falta mayor apoyo del departamento de orientación escolar y de la oficina de coordinación de convivencia. Ellos consideran que el talento humano para atender casos específicos es insuficiente debido a que la Institución es muy grande y, por lo tanto, se presentan muchas situaciones de niños con carencias afectivas, mal presentados, con antivalores e imitación de roles sociales negativos, Por lo anterior, se necesita más responsabilidad económica y de acompañamiento de los padres de familia hacia sus hijos, hace falta material de apoyo y uso de las Tic's de tal modo que se potencien los aprendizajes de los alumnos. Igualmente, la Institución debe mejorar sus espacios escolares con aulas mejor ventiladas e iluminadas, sillas adecuadas, etc.

En el grupo focal de estudiantes, frente a los interrogantes ¿Qué aprendes en el colegio? ¿Consideras que los conocimientos que recibes actualmente en la institución te pueden servir para un futuro, es decir para la vida? Ellos respondieron: “Convivencia, educación, progreso. Sí para salir adelante” “Aprendemos diversas áreas y valores que son de utilidad para nuestro vivir diario” “Cada día aprendemos cosas nuevas e importantes para nuestra vida futura”. Estas respuestas evidencian la percepción de los estudiantes sobre la importancia de los conocimientos y de los valores y actitudes como elementos fundamentales de sus aprendizajes.

Cuando a los estudiantes se les preguntó ¿Esta institución tiene alguna modalidad? ¿Qué piensas de ella? ¿Crees que te sirva de algo para tu vida futura? Ellos respondieron, en su mayoría, que si conocían las modalidades de la Institución y la importancia de estas en su vida futura, pero no especificaron cuáles son las que ofrece el colegio.

En el grupo focal de padres, ellos expresaron su satisfacción con la enseñanza que la escuela les brinda a sus hijos.

Ante los interrogantes ¿Piensa usted que lo que su hijo aprende en la institución puede servirle para el futuro? ¿Para qué específicamente? Ellos dieron, respectivamente, respuestas como: “Si reciben porque les brinda oportunidades para recuperar las materias” “Consideramos que el profesor los ayuda” “Para ser una mejor persona” “Para una mejor calidad de vida”.

Frente a la pregunta ¿Qué desea usted que su hijo aprenda? Ellos dieron las siguientes respuestas: “Los valores, que tenga mejor comportamiento” “Los valores para que así tenga una mejor calidad de vida y los buenos proyectos” “Me gustaría que aprenda sobre maquinaria pesada y que sea un niño un bien educado”. “Muchas cosas, como a comportarse, y quiero que aprenda más”.

Estas respuestas, a las preguntas presentadas, evidencian el interés de los padres porque se prioricen en la escuela el fortalecimiento de los valores y las actitudes de sus hijos, antes que los conocimientos.

Sobre el interrogante ¿Sabe usted cual es el énfasis educativo del colegio? Ellos dieron las siguientes respuestas: “Sí” “No” “Sí, que se destaca en las pruebas del ICFES, la enseñanza en el SENA e ITSA” “Si, enseña y evalúa muy bien” “Si los proyectos de la institución” “No sé cuáles”

Estas respuestas dejan claro la escasa información de los padres sobre el énfasis técnico de la Institución.

### **2.1.3 Anotaciones de las entrevistas**

En las entrevistas a directivos docentes, frente a la pregunta ¿De qué manera responde el currículo a las necesidades de la sociedad y a las necesidades de los estudiantes? Ellos respondieron que se prioriza la formación integral y se tienen en cuenta aspectos como: las necesidades de la región, especialmente el establecimiento del corredor industrial en Galapa, las

propuestas de las mesas de trabajo del SENA y su esquema de empleabilidad, el desarrollo de las competencias laborales específicas, las competencias básicas, la inclusión, la globalización y los avances tecnológicos. Estas respuestas reafirman el carácter técnico de la Institución en su propuesta curricular.

En las entrevistas a los estudiantes, frente a la pregunta ¿Te parece que las asignaturas propuestas por la institución responden a tus necesidades? ¿Te ayudan a prepararte para la vida? Ellos respondieron afirmativamente, resaltando la pertinencia de los contenidos de asignaturas para sus proyecciones de estudios de educación superior.

#### **2.1.4 Hallazgos**

Existe satisfacción por parte de la comunidad educativa por las asignaturas y enseñanzas que propone la Institución.

Para los directivos docentes las necesidades educativas de los estudiantes se satisfacen, prioritariamente, con la propuesta curricular de formación técnica en articulación con el ITSA y el SENA para responder a los requerimientos del sector productivo que se encuentra recién ubicado en el municipio de Galapa.

Para los padres de familia, es prioritario que la escuela enfatice en la formación en valores y las actitudes humanas de sus hijos para que se constituyan en mejores personas.

No existe un estudio completo, adelantado por la Institución, para reconocer las necesidades académicas, sociales, económicas, convivenciales y psicológicas para fundamentar su currículo.

Los padres de familia y estudiantes tienen poco conocimiento de la propuesta curricular de la Institución, especialmente la estructura de formación técnica.

La fundamentación del currículo de la Institución tiene escasa participación de los padres de familia y los estudiantes para conocer sus reales necesidades educativas.

**3. 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.**

**3.1 El currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.**

**3.1.1 Análisis realizado**

Para el análisis de este indicador, se recurrió a las observaciones directas de documentos como el PEI, actas de reuniones del Consejo Académico, actas de reuniones de área, actas de reuniones de desarrollo institucional, el plan de estudios, planes de área, proyectos transversales, circulares y comunicaciones institucionales. Estas observaciones permitieron establecer lo siguiente:

Existe en la Institución un PEI estructurado, que recoge la propuesta curricular de la Institución. Igualmente, hay un plan de estudios que integran las áreas, asignaturas obligatorias, optativas y las de formación técnica, por niveles y grados, las cuales se despliegan con sus particularidades en los correspondientes planes de área.

Los procesos para la construcción del currículo son básicamente reuniones y mesas de trabajo organizadas por la coordinación académica y se evidencian por la existencia de circulares de convocatoria para los encuentros y las respectivas actas de reuniones.

Los aspectos coyunturales del currículo de la Institución, especialmente los componentes del horizonte institucional, se socializan, a través de carteleras de gran formato, ubicadas en lugares estratégicos de la escuela. Adicionalmente, en las reuniones de apertura de cada año

escolar, con estudiantes y padres de familia, en los encuentros de los docentes con sus estudiantes al proponerles el trabajo anual del área. Las actas de reuniones al igual que las circulares orientadoras son evidencias de estas acciones.

En las actas de las reuniones de área, actas de reuniones de docentes y actas de reuniones de desarrollo institucional, se enfatiza en la formación integral de los estudiantes y en la estructuración de los contenidos o enseñanzas curriculares, pero estos contenidos de los planes de área obligatorias, las optativas y las de formación técnica, priorizan los conocimientos y no especifican las acciones para formar integralmente a los estudiantes de acuerdo a lo contemplado con el perfil del alumno.

Desde la oficina de coordinación Académica, se propone todos los años el formato guía que deben seguir los docentes para la estructuración o retroalimentación de los planes de área (Véase anexo 2) a; igualmente, el formato de planeador de clases (Véase anexo 3), que es utilizado por los maestros para la sistematización de las clases de acuerdo con el modelo de Pedagogía Conceptual, el cual se apoya en el triángulo humano conformado por los componentes cognitivo, afectivo y procedimental.

Se establece que la estructura documental del modelo de Pedagogía Conceptual orienta los procesos educativos de la Institución y contiene, en este caso, los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos del PEI. No existen en el PEI otros apartes que contengan principios o teorías epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que lo sustenten.

Las observaciones mostraron que el currículo diseñado es coherente con lo contemplado en la misión, visión, filosofía, valores y perfil del estudiante porque existe un claro enfoque de formación técnica, enmarcado en la integralidad y el fortalecimiento de los valores y la proyección de los estudiantes a constituirse en líderes y transformadores de su entorno.

La institución requiere de procedimientos que orienten la revisión e intervención anual del currículo y su correspondiente socialización para que sea, además de participativo, informado a toda la comunidad educativa.

Es importante que la Institución promueva entre su comunidad educativa la difusión y apropiación del perfil del estudiante. Igualmente, la integración y conocimiento de todos los docentes de los correspondientes planes de área.

### **3.1.2 Anotaciones de los grupos focales:**

A los docentes se les presentaron los siguientes interrogantes ¿Qué opinan del currículo de la institución? ¿Creen que les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto? Ellos manifestaron que el currículo está bien estructurado, pero necesita retroalimentación y revisión y por otra parte anotan que éste tiene falencias por el amplio desconocimiento que tiene de él la comunidad educativa, lo cual genera dificultades en los procesos escolares.

Como ya se anotó anteriormente, los padres de familia expresaron que conocían sobre la misión y la visión institucional, a partir de las informaciones que le suministran los docentes en las reuniones de padres, pero no reconocen su contenido.

De igual modo, los estudiantes anotaron, en su mayoría, dos de los tres grupos participantes, que no conocen la misión y la visión institucional. Al igual que los padres de familia, no se observó un conocimiento pleno del horizonte institucional.

### **3.1.3 Anotaciones de entrevistas**

Igualmente, a los directivos se les presentó el interrogante ¿Percibe usted coherencia entre la misión, la visión, la filosofía de la IE, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad? ¿Cómo se evidencia esta coherencia o

su falta? Los coordinadores anotaron que sí hay coherencia entre estos aspectos y las necesidades reales de los estudiantes, salvo algunas excepciones de estudiantes y padres de familia quienes no se acogen a la filosofía institucional. Igualmente, la participación de la Institución en sistemas de gestión de la calidad ha permitido ir fortaleciendo todo el andamiaje institucional.

La rectora expresó que todo el trazado de misión, visión, filosofía se hizo de manera articulada, pero es difícil el control de estos aspectos en la Institución por el gran tamaño de la planta de docentes, la cual supera los 150 profesores; no obstante, considera es responsabilidad de la oficina de coordinación académica sobre el control de esa coherencia.

#### **3.1.4 Hallazgos**

La Institución cuenta con documentos que soportan la existencia de un currículo que se articula con el horizonte institucional, no obstante se observa la escasa apropiación de éste por los estudiantes y padres de familia. Algunas citas que corroboran este hecho están: Ante la pregunta sobre si conoce la misión y la visión institucional, el estudiante contestó (vagamente): - “Sí, he escuchado de ella” (INETFRADPAS, 2015, p.3)

Con respecto a los docentes, manifiestan conocer la propuesta curricular de la Institución, pero consideran que le hace falta dinamizarla y socializarla de manera más efectiva entre toda la comunidad de profesores. Se observa entre ellos escasa apropiación y conocimiento pleno de los fundamentos curriculares de esta escuela.



**3.2 El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.**

**3.2.1 Análisis realizado**

El análisis de este indicador, el cual guió la realización de las observaciones directas al currículo en documentos como el PEI, actas de reuniones del Consejo Académico, actas de reuniones de área, actas de reuniones de desarrollo institucional, el plan de estudios, planes de área, proyectos transversales, circulares y comunicaciones institucionales. Estas observaciones permitieron establecer lo siguiente:

La Institución se acoge a las concepciones de calidad y competencia plasmadas en los estándares básicos de competencia. En el documento emitido por el MEN (2006) definen Calidad así:

“Una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo” ( p.9)

Por otro lado Competencia se define como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006, p.12)

Los Estándares Básicos de competencias y la Ley 115 de 1994 establecen las pautas a los docentes para la selección, organización curricular, desarrollo de competencias y estructuración de los proyectos pedagógicos transversales en la escuela.

Adicionalmente, para la organización curricular y desarrollo de competencias laborales específicas, de los programas técnicos que ofrece la Institución, se apoya en las orientaciones y guías presentadas por el SENA y el ITSA.

La inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales tiene en el colegio un carácter prioritario, lo cual se refleja en su misión, por lo tanto en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes se definen los indicadores específicos para la evaluación de esta población estudiantil. La Institución también cuenta con una profesora de apoyo para brindar asistencia profesional y pedagógica a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En los planes de área los contenidos y tiempos son similares para toda la comunidad estudiantil, sin importar su condición de vulnerabilidad.

En lo relacionado con los proyectos pedagógicos transversales, en los documentos de los planes de área y de los proyectos pedagógicos no se especifican claramente la interdisciplinariedad entre ellos. Se enfatiza en un trabajo exclusivamente disciplinar, con algunos rasgos de cruce entre áreas.

Luego del análisis de este indicador, es importante anotar que la Institución requiere: seleccionar, sistematizar en el PEI y socializar su propia conceptualización de calidad y competencias, profundizar en la interdisciplinariedad en los distintos planes de área y en los proyectos pedagógicos transversales, seleccionar las enseñanzas y las competencias para cada grado y asignatura mediante la correcta estructuración de las mallas curriculares para que respondan a las expectativas y necesidades de formación de todos los estudiantes.

### **3.2.2 Anotaciones de los grupos focales**

Con respecto a las conclusiones aportadas por los docentes que participaron en el grupo focal en las preguntas -¿Cómo definen competencia? ¿Qué competencia o en

qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan? Ellos respondieron: -  
 “La competencia es el saber hacer con el saber, o sea, que...a través de la competencia el niño aprende y aplica su conocimiento y tiene que saber para qué sirve eso, cómo lo va a aplicar dentro del contexto. Competencias... las competencias que se enfatizan son las básicas, ciudadanas y laborales y se desarrollan, a través de las diferentes modalidades, asignaturas y proyectos investigativos de la Institución”

Otras respuestas para los interrogantes fueron: -“La competencia es la habilidad de saber hacer en un contexto o con un conocimiento..., las dimensiones que se aplican en la parte cognitiva, en la expresiva y en la afectiva” Al interrogante ¿Cómo se desarrollan? Ellos contestaron “En el diario vivir, académico, con los proyectos, planes de área, actividades curriculares y extracurriculares y todas aquellas cosas, que nosotras como docentes hacemos”.En ambas respuestas se observa la misma percepción de competencias, pero difieren en los tipos de competencias que se enfatizan en la Institución.

En el mismo grupo focal se les solicitó a los docentes sus apreciaciones con respecto a las preguntas: ¿Qué es para ustedes la calidad? ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza? Ante lo cual ellos respondieron: “Es el producto bien elaborado, a través de la aplicación de un proceso moldeado y depurado, o sea con una serie de cosas, vamos limpiando entonces la variedad de resultados que nos ofrece ese limpiar” También se les preguntó ¿Cómo se hace presente? Ellos contestaron: “Se hace presente con la exigencia del cumplimiento y de deberes y derechos de estudiantes, docentes, padres de familia y toda la comunidad”.

El segundo grupo definió calidad así: “La calidad es cuando se obtiene el producto deseado, después de haber pasado por los procesos antes mencionados, cuando aplicamos ya esos lineamientos, esa parte curricular, esas competencias, queremos un producto de calidad,

queremos que el niño muestre ese buen desempeño y ese buen proceso que nosotros aplicamos como docentes. La calidad en la enseñanza se hace presente, a través de la preparación de las clases, los potenciales de talento, aplicando procesos didácticos, dándoles estrategias diferentes, y de ahí vemos los diferentes proyectos de investigación y los resultados de las pruebas. Ahí vemos también reflejado el resultado de las Pruebas ICFES porque va como un proceso para tener ese producto de calidad.”.

Las definiciones de calidad expresada por los docentes se enmarcan en el logro del producto deseado, luego de un proceso y consideran que se hace presente con el desarrollo de acciones y estrategias pedagógicas. Estas concepciones de calidad si bien no son textualmente similares, a las emitidas por el MEN, si se asocian a el cumplimiento de una *situación deseada*.

### **3.2.3 Anotaciones de las entrevistas**

Con respecto a las entrevistas a directivos docentes, se propusieron, en primer lugar, los siguientes interrogantes ¿Contribuyen los contenidos curriculares planteados a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, competencias generales y específicas y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa?

Los coordinadores manifestaron, por un lado, que es una fortaleza institucional y que sí hay coherencia entre los contenidos curriculares con lo que se enseña mediante las acciones pedagógicas de muchos docentes; por otra parte, concluyen que hace falta más coherencia entre lo que se propone en el modelo pedagógico con lo que se hace en el aula. Los docentes privilegian la trasmisión de información y hace falta trabajar los componentes afectivo y expresivo.

La rectora anotó que en la estructura del triángulo humano del modelo de Pedagogía Conceptual incluye los tres componentes: los conocimientos, el afecto y la expresividad.

Las respuestas dadas por los directivos docentes permiten concluir que no hay una percepción clara sobre el impacto de los contenidos curriculares en la formación integral de los estudiantes, especialmente el desarrollo de competencias generales y específicas.

En segundo lugar, a los directivos docentes se les presentó el siguiente interrogante ¿Se logra la transversalidad del currículo? Obteniéndose las siguientes respuestas:

Uno de los coordinadores expresó que no hay transversalidad, que hace falta mucho para llegar a esa etapa. El otro coordinador entrevistado emitió una reflexión sobre la importancia de la transversalidad en el currículo, pero no manifestó el estado de este aspecto en la Institución. Por su parte, la rectora indicó que las construcciones de las mallas curriculares deben ayudar en ese proceso de transversalidad.

Con respecto a este interrogante y sus correspondientes respuestas por parte de los directivos se resalta la necesidad de fortalecer la transversalidad del currículo de la Institución.

### **3.2.4 Hallazgos**

Existe apropiación por parte de los docentes de los conceptos de calidad y competencia y su correspondiente aplicabilidad en los procesos escolares, pero no tienen claridad de las competencias en las que enfatiza la Institución porque no están sistematizadas, en el PEI, las concepciones de calidad y competencia a las que se acoge la Institución de manera oficial.

El currículo de la Institución presenta debilidades en la transversalidad entre áreas y proyectos pedagógicos porque las mallas curriculares y los proyectos pedagógicos están desarticulados en cuanto a la selección de las enseñanzas y las competencias para cada área, nivel y grado.

#### **4. Evaluación del Modelo Pedagógico**

##### **4.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.**

###### **4.1.1 Análisis realizado**

En el documento del PEI se encuentra sistematizada la estructura del Modelo de Pedagogía conceptual, creado por Miguel De Zubiría (1999) cuyo mayor soporte se encuentra en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1971) y de Pensamiento y Lenguaje de Vygotsky (1934). A partir de los procesos de investigación de sus creadores, Pedagogía Conceptual ha estructurado un esquema en el que relaciona la teoría de los estadios de desarrollo de Jean Piaget con los denominados Instrumentos de Conocimiento y las Operaciones Mentales. En la tabla siguiente se ilustran las relaciones entre las edades de los individuos, períodos de pensamiento, instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales:

**Tabla 1. Relación entre la teoría de los estadios de desarrollo de Jean Piaget con los denominados Instrumentos de Conocimiento y las Operaciones Mentales. Relaciones del Modelo de Pedagogía Conceptual**

EDADES	PERIODOS DEL PENSAMIENTO	INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO	OPERACIONES INTELLECTUALES
2 A 6 AÑOS	NOCIONAL	NOCIONES	INTROYECCIÓN PROYECCIÓN NOMINACIÓN DESNOMINACIÓN
6 A 12 AÑOS	PROPOSICIONAL	PROPOSICIONES	PROPOSICIONALIZACIÓN EJEMPLIFICACIÓN CODIFICACIÓN DECODIFICACIÓN
12 A 14 AÑOS	FORMAL	CADENAS DE RAZONAMIENTO	INDUCCIÓN DEDUCCIÓN HIPOTETICOS DEDUCTIVOS
14 A 16 AÑOS	PRECATEGORIAL	CADENAS DE RAZONAMIENTO	ARGUMENTACIÓN DERIVACIÓN DEFINICIÓN DE TESIS CONTRA-ARGUMENTACIÓN
16 A 19 AÑOS	CONCEPTUAL	CONCEPTOS	SUPRAORDINACIÓN EXCLUSIÓN INFRAORDINACIÓN ISOORDINACIÓN

**Fuente:** Proyecto Educativo Institucional (INETFRADPAS, 2011, p.92)

La Pedagogía Conceptual se apoya en dos postulados básicos: El postulado psicológico que contempla el Triángulo Humano y el postulado pedagógico que se plantea a partir del Modelo del Hexágono.

Según Zubiría (1999) el triángulo humano contempla que todo ser humano está compuesto por tres realidades: afectiva, cognitiva y expresiva, dentro de sus capacidades que solamente se pueden lograr con la mediación de otro ser humano, el profesor. Estas realidades se explicitan así:

La afectiva está relacionada con el ser, es decir la manifestación de los sentimientos, las actitudes, las motivaciones y la valoración de todo lo que nos rodea.

La cognitiva corresponde básicamente al saber, la apropiación de los conocimientos científicos, no científicos, registros, nociones, etc .

La expresiva se asocia con el hacer y en esta se manifiesta la psicomotricidad y la habilidad para la construcción, la producción y la solución a problemas a partir de lo aprendido.

El segundo postulado, el Modelo del Hexágono corresponde a la estructura que orienta la acción educativa del modelo de Pedagogía Conceptual. Zubiría (1999) establece que en todo acto educativo se dan seis elementos básicos que inmersos dentro de un buen procedimiento garantizan un total aprendizaje: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica, recursos, los cuales deben estar mediados por el docente.

Con respecto a la concepción de currículo, la Institución se acoge a la propuesta en el artículo 76 de la ley 115 de 1994:

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

Sin embargo, no se encontró en el PEI la concepción institucional de enseñanza aprendizaje por lo cual no es posible establecer articulación con la teoría curricular definida.

Con respecto a la evaluación de los estudiantes, INETFRADPAS (2010) la concibe como:

Un proceso dinámico, continuo, formativo, participativo, transparente, pluralista, humanista y sistematizado, que permite valorar los avances, las limitaciones y las fortalezas de los educandos, respetando ritmos individuales de aprendizaje y dar cuenta de su formación integral, enfocado a generar cambios positivos en su conducta (p.1)



Esta concepción de evaluación es coherente con la teoría curricular establecida y el Modelo de Pedagogía Conceptual porque se articulan en el propósito de formar integralmente a los estudiantes.

La Institución expresa en su misión y visión, la formación integral de estudiantes, ampliamente competentes en los contextos académico, afectivo, ciudadano, laboral y profesional, orientados al desenvolvimiento exitoso en la vida cotidiana y a la transformación de su realidad local, regional y nacional. Toda esta concepción de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana, es coherente con los propósitos del modelo de Pedagogía Conceptual, la cual busca la formación de personas buenas, bondadosas, cariñosas, amables, alegres, solidarias, profundas, lo que ellos llaman “Analistas Simbólicos”. Formar sus personalidades, no solo educar su intelecto. En este sentido, el Modelo de Pedagogía Conceptual enfatiza prioritariamente en el ser para que sea capaz de desempeñarse exitosa y equilibradamente en la compleja contemporaneidad.

#### **4.1.2 Anotaciones de los grupos focales**

A los docentes que participaron en el grupo focal se les presentaron las siguientes preguntas: ¿Qué es para ustedes el aprendizaje? A lo cual respondieron: “Es un proceso de apropiación de los conocimientos y se ve reflejado al ponerlos en práctica” “Poner en práctica los conocimientos adquiridos. Serie de eventos en las personas que les permite generar cambios significativos a la sociedad”. Estas respuestas permiten evidenciar que los docentes tienen concepciones particulares de aprendizaje y que no cuentan con una definición institucional sobre el mismo.

A la pregunta ¿Cuál es el Modelo pedagógico que sustenta la enseñanza? Ellos respondieron, el modelo pedagógico conceptual, pero dejaron claro que no todos los docentes lo

aplican. Esta respuesta da cuenta del reconocimiento de los docentes del enfoque pedagógico de la escuela, pero también de la existencia de las dificultades de su aplicación en la cotidianidad escolar.

En el grupo focal con estudiantes se les presentó el interrogante ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? Ellos respondieron que no lo conocían, con excepción de un grupo que afirmó conocerlo, pero no especificó el nombre del modelo. Estas respuestas evidencian la escasa apropiación y conocimiento del modelo de Pedagogía Conceptual en la comunidad estudiantil.

Adicionalmente a los estudiantes se le presentaron estas dos preguntas: ¿Qué se necesitaría para que se aplique exitosamente el modelo en la institución? ¿Cómo se vivencia en el quehacer diario del docente el reflejo del modelo pedagógico?

Ellos respondieron que los docentes, en su mayoría, aplican el modelo pedagógico pero hacen falta mayores actitudes, es decir, responsabilidad, exigencia. Con respecto a la segunda pregunta dejaron claro que la mayoría de los profesores cumplen con este modelo, pero no todos porque los observan irrespetuosos o altaneros, igualmente destacaron que utilizan proyectos para dinamizarlo.

#### **4.1.3 Anotaciones de las entrevistas**

En las entrevistas aplicadas a los directivos docentes se les interrogó así ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? Ante este interrogante todos respondieron que sí conocían el modelo y ratificaron el nombre del mismo, Pedagogía Conceptual.

Adicionalmente, se les preguntó: ¿Cómo se evidencia el modelo pedagógico conceptual con el horizonte institucional? Ellos anotaron que el modelo de Pedagogía Conceptual se

caracteriza por formar para la vida, tener una visión futurista y estar inmerso en el mismo horizonte institucional.

En las respuestas de los directivos docentes se presentan generalizaciones sobre la manera como se hace vivo el modelo de pedagogía conceptual en el horizonte institucional porque no se especifica cómo se articula el modelo a la misión, a la visión, a la filosofía, etc.

En las entrevistas a los estudiantes también se les preguntó ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? Ellos respondieron que no lo conocían. Estas respuestas, igualmente, evidencian la escasa apropiación y conocimiento de los estudiantes del enfoque pedagógico institucional.

#### **4.1.4 Hallazgos**

En atención a las respuestas de los participantes en los grupos focales y en las entrevistas se establecen las siguientes observaciones:

La Institución no cuenta en su PEI con las concepciones definidas de: enseñanza-aprendizaje, calidad y competencia. Además no tiene establecidas las posturas ni los teóricos con los cuales oriente sus procesos escolares. Hasta el momento, atendiendo a su realidad institucional mantiene las conceptualizaciones planteadas por el MEN sobre estos aspectos.

Igual fenómeno se presenta con la concepción de currículo, la cual es la adoptada por el MEN y corresponde a la contenida en el artículo 76 de la ley 115 de 1994.

El documento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes contiene la concepción y características de la evaluación la cual se articula con los postulados del Modelo de Pedagogía Conceptual, que considera la evaluación como un proceso.

Los estudiantes desconocen el modelo o enfoque pedagógico institucional, a pesar de existir momentos en la realidad escolar, en los cuales se les socializa. Ellos resaltan la necesidad

de mejores actitudes de sus maestros en el desarrollo de los procesos escolares. De igual manera, los padres de familia no tienen claridad sobre este aspecto y la manera como se dinamiza en la escuela.

En los docentes no se evidenció el conocimiento y apropiación sobre la teoría que fundamenta el modelo pedagógico ni de sus correspondientes postulados.

Los docentes manifestaron que no todos los maestros de la Institución aplican el modelo de Pedagogía Conceptual.

## **4.2 El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.**

### **4.2.1. Análisis realizado**

Como ya se anotó anteriormente, el modelo o enfoque de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander es Pedagogía Conceptual. Este modelo posee una estructura denominada hexágono curricular, la cual está compuesta por seis elementos coyunturales: los propósitos, que orientan el ¿para qué enseñar?; los contenidos, que se refieren a ¿qué enseñar?; la secuencia, que establece ¿cuándo enseñar?, la metodología, que orienta ¿cómo enseñar?; la evaluación, ¿para qué, cuándo y cómo enseñar? y los recursos, que se refieren a ¿con qué enseñar? En este sentido, el modelo de Pedagogía conceptual destaca la importancia de los recursos para el alcance de los propósitos. Estos recursos están representado en: físicos, humanos, didácticos y financieros. Adicionalmente, el modelo propone la metodología que se apoya en las seis fases que constituyen la secuencia didáctica, estas son: motivación o encuadre, enunciación, modelación, simulación, ejercitación y demostración, a través de las cuales se espera que los estudiantes desarrollen las competencias que se definan para cada área o asignatura.

En Pedagogía Conceptual se priorizan el desarrollo de las competencias emocionales con el fin de potenciar la formación de estudiantes como seres amorosos, afectuosos, cariñosos, es decir competentemente afectivos.

En Pedagogía Conceptual, la principal estrategia para el aprendizaje la constituyen *los mentefactos conceptuales*, herramientas de conocimiento que corresponden a estructuras ordenadas y gráficas de un concepto. Según Mendoza (2009) en los mentefactos se representan, de forma gráfica, los resultados obtenidos al realizar cuatro operaciones básicas del pensamiento conceptual: la isoordinación, la infraordinación, la supraordinación y la exclusión, con un concepto central.

#### **4.2.2 Anotaciones de los grupos focales**

Con respecto al análisis de los recursos, metodologías, estrategias para el aprendizaje y desarrollo de competencias del enfoque o modelo pedagógico institucional, al grupo focal de docentes se les presentó el siguiente interrogante ¿Podrías contarnos cómo enseñan y para qué enseñan? Ellos respondieron en dos líneas, el primer grupo anotó lo siguiente. “Teniendo en cuenta el medio (contexto) fortalecemos el desarrollo de competencias para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad. Todo esto se basa con el apoyo de los lineamientos curriculares, estándares” (INETFRADPAS, 2015, p.1) el segundo grupo expresó: “Se enseña con muchas ganas y dificultades, se acuerdan planes de área, a través de la pedagogía conceptual...para generar inquietudes que los orientan para una buena escogencia...” (INETFRADPAS, 2015, p.1)

En sus respuestas, los docentes no hicieron referencia a los postulados del triángulo humano, a la estructura del hexágono, a la secuencia didáctica o a los mentefactos conceptuales, componentes fundamentales del modelo de Pedagogía Conceptual.

En el grupo focal de estudiantes, se les presentaron los interrogantes ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan? ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñaran? ¿Cómo te gustaría que te enseñaran tus profesores? Ante lo cual respondieron que sentían agrado por las maneras de enseñar de sus maestros y que les gustaría que les enseñaran aspectos novedosos; por ejemplo: valores, arte, cultura, entre otras. “Si, aunque algunos de estos hacen que las clases sean iguales. Nos muestran cosas o maneras de enseñar diferentes Nos gustaría que nos enseñaran: valores, cultura”

En las respuestas del grupo focal de estudiantes, ellos dejaron claro que cada uno de sus docentes enseña de manera diferente, no hicieron ninguna descripción de la metodología propia de la Pedagogía Conceptual ni de la secuencia didáctica que caracteriza las clases en la escuela.

#### **4.2.3 Anotaciones de las entrevistas**

Con respecto a este indicador, a los directivos docentes se les preguntó ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa? Ellos en su mayoría respondieron que los recursos didácticos, físicos y financieros son los requeridos por la Institución para sus procesos escolares, no obstante resaltaron la dificultad con el manejo de los recursos humanos porque ese aspecto depende fundamentalmente de la Secretaría de Educación.

Adicionalmente, se les interrogó sobre lo siguiente ¿Hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología que se propone? Ellos respondieron que es un aspecto por fortalecer en la Institución, especialmente la coherencia entre lo postulado por Pedagogía Conceptual y el accionar pedagógico al interior de la escuela. En este marco el coordinador de la Institución, líder del proceso de gestión académica, afirmó:

“En gran parte, pero creo que pueden ser mejores...esto de la formación pedagógica, del hacer pedagógico implica que cada día que se estén ajustando, pero intentamos en todo momento que si hay una coherencia en todo el andamiaje pedagógico, de lo que es el modelo pedagógico, las herramientas, las estrategias, pero pienso que tenemos que fortalecer más lo que tiene que ver en la acción pedagógica, que sea más coherente con el modelo, que todo el mundo se acerquen a las mismas prácticas pedagógicas y que estas puedan dar mejores resultados”

Por otra parte, en las entrevistas a los estudiantes se les hizo la pregunta ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con los que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar sus aprendizajes de manera exitosa? Ellos respondieron que si bien existen algunos recursos necesarios para adelantar los procesos educativos, manifestaron su inconformidad por el estado de los ambientes de clases y las necesidades de aspectos como mejor ventilación, iluminación y mobiliario al interior de las aulas. “Yo pienso que en algunos aspectos no, porque si analizamos la planta física hay cosas que el colegio necesita mejorar como son: la ambientación de los salones y lo de las sillas. Puede que el profesor tenga una buena metodología, pero si no estamos cómodos en un salón de clases se nos va a hacer muy incómoda dar clases”.

Otra pregunta a los estudiantes fue la siguiente: ¿Conoces el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación y la bibliografía? Los estudiantes respondieron que sí recibían, de la mayoría de sus profesores, esa información, especialmente al inicio del año escolar, pero ninguno especificó las fases de la secuencia didáctica o hizo referencia a Pedagogía Conceptual. “Sí, cada asignatura tiene una metodología para aprender los temas, tiene unas reglas, tiene como un desarrollo de la clase”.

Finalmente, se les presentó: ¿identificas los diferentes momentos de la clase? Los estudiantes expresaron que sí los identificaban, pero en sus explicaciones no especificaron los distintos momentos que corresponden a la secuencia didáctica del modelo de Pedagogía Conceptual.

#### **4.2.4 Hallazgos**

Los directivos docentes resaltan los valiosos recursos pedagógicos de la Institución, pero son conscientes de la incoherencia entre los postulados de Pedagogía Conceptual y el accionar pedagógico al interior de la escuela.

No existe apropiación del modelo pedagógico institucional de Pedagogía Conceptual, lo cual se evidencia por la falta de profundidad y de conocimiento de los docentes, estudiantes y padres de familia sobre aspectos cruciales del enfoque como: la estructura del hexágono y la secuencia didáctica.

Si bien los estudiantes están contentos con las metodologías de sus docentes, se sienten insatisfechos con la calidad de los espacios de clases al interior de la Institución.

Los estudiantes dejaron claro que los docentes les presentan las enseñanzas empleando distintas metodologías y aplican diferentes estrategias pedagógicas. Este aspecto ratifica la existencia de un eclecticismo en el desarrollo metodológico y uso de recursos por parte de los docentes a la luz del enfoque pedagógico que propone la Institución.

El uso de los *mentefactos conceptuales* como metodología de enseñanza y estrategia de aprendizaje no se encontró en ninguna de las respuestas de los participantes, tanto en los grupos focales como en las entrevistas. Esto indica que no es considerado como un aspecto clave en las metodologías ni como estrategias de aprendizaje en la Institución.



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

#### **4.3.1 Análisis realizado**

A la luz del modelo de Pedagogía Conceptual, en la Institución se proponen acciones que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, las cuales parten de las orientaciones de los coordinadores a los docentes, entre las que se señalan: las guías para el desarrollo pedagógico con los estudiantes, la estructuración colectiva de los planes de área, el diligenciamiento de los planeadores de clases y el mantenimiento del seguimiento constante sobre los desempeños de los alumnos. Los profesores, a su vez, favorecen en sus estudiantes: la construcción autónoma de conocimiento, el uso de los mentefactos, el desarrollo de proyectos, la consulta de información en diversas fuentes bibliográficas, la realización de actividades extracurriculares, la organización y participación de los alumnos en foros, seminarios y encuentros académicos, culturales y deportivos, la solución de problemas, la comprensión y producción textual, entre otras.

Si bien en Pedagogía Conceptual se privilegia la estructuración de la mente y la construcción de un individuo competentemente afectivo, el carácter técnico de la Institución propende por el desarrollo de las competencias básicas y las competencias laborales específicas. Las competencias básicas se desarrollan, a través del trabajo pedagógico de aula y las competencias laborales específicas, a través de los procesos de articulación que tiene la Institución con las entidades de educación superior ITSA y SENA.

Con respecto a los procesos de prevención del fracaso escolar, la Institución contiene en su sistema institucional de evaluación de los estudiantes el procedimiento correspondiente, el

cual incluye el seguimiento permanente de los estudiantes por parte de sus docentes, directores de grupo, coordinadores, orientadores escolares; la citación y llamados a los padres de familia para la entrega de informes; atención de los casos por las comisiones de evaluación y promoción y la realización de actividades de nivelación en caso de persistencia del bajo desempeño para definir la correspondiente promoción del año escolar.

### **4.3.2 Anotaciones de los grupos focales**

Con respecto a este indicador, a los padres de familia se les presentaron los siguientes interrogantes: ¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender? ¿De quién principalmente? Ellos respondieron que sí hay apoyo académico para sus hijos y es realizado básicamente por los profesores y los directores de grupo. “Sí, por medio de sus mismos profesores”. Uno de los participantes respondió negativamente a estos interrogantes.

Las respuestas de los padres de familia presentan una percepción muy general sobre los procesos de acompañamiento de la escuela ante las dificultades de aprendizaje de sus hijos y sobre quiénes son los responsables de ese apoyo. Además se observa la falta de información de los contenidos del SIEE.

En el grupo focal de estudiantes se les plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen, que no les permite aprender? ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar tus dificultades? Ellos respondieron, en su mayoría, que la falta de atención y la distracción hacia otros aspectos como el uso de los medios tecnológicos. Manifestaron que si reciben la asesoría y acompañamiento de sus profesores para superar dificultades y que están representadas en la realización de exámenes.

Los estudiantes reconocen a sus profesores como los directos responsables del acompañamiento de sus dificultades y establecen que son las evaluaciones escritas o exámenes las únicas alternativas para superar dificultades escolares ya que en sus respuestas no citaron otro tipo de acciones o actividades de apoyo académico. “La principal dificultad que tenemos para aprender es la distracción, no porque los profesores no nos prestan atención. La mayoría de veces, nos hacen exámenes para mejorar nuestra dificultad en algunas materia”.

#### **4.3.3 Anotaciones de las entrevistas**

A los estudiantes se les presentó el siguiente interrogante ¿El docente te ofrece opciones de recuperar cuando presenta bajo desempeño en las asignaturas? Los estudiantes afirmaron que los docentes proponen actividades para superar dificultades en distintos momentos del año escolar. “Claro que sí, porque durante el periodo siempre hay un tiempo determinado para las recuperaciones, ya si en ese tiempo yo no logro alcanzar los logros de la materia, de la asignatura, viene un tiempo después en el cual puedo recuperar”.

#### **4.3.4 Hallazgos**

El seguimiento a los estudiantes se constituye en la principal estrategia de los docentes para la prevención del fracaso escolar.

Las evaluaciones escritas o exámenes son prioritariamente las actividades para verificar los aprendizajes de los estudiantes y se constituyen en las principales estrategias para la nivelación de estudiantes y prevenir el fracaso escolar.

### **4.4 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.**

Teniendo en cuenta que el enfoque de Pedagogía Conceptual presenta el postulado del Triángulo Humano, el cual se compone de los aspectos cognitivo, afectivo y procedimental, en

ese mismo orden la Institución estructura el proceso de evaluación de los estudiantes, realizando seguimiento a sus desempeños para definir su promoción.

La escuela cuenta con un sistema de evaluación de los estudiantes, el cual prioriza que la evaluación debe considerar en los estudiantes los tres componentes del triángulo humano. En este mismo sentido, las planillas de seguimiento de los docentes están estructuradas para valorar los desempeños periódicos y finales de los alumnos, teniendo en cuenta los aspectos cognitivo, afectivo y procedimental.

Es importante destacar, la existencia de las correspondientes Comisiones de Evaluación y Promoción de los desempeños de los alumnos, las cuales se encargan de revisar, orientar y establecer pautas para la superación de las dificultades de los estudiantes con problemas escolares o definir la promoción anticipada cuando se presenten resultados importantes y significativos en los desempeños académicos y convivenciales de los alumnos.

El desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes se monitorea atendiendo al cumplimiento de los indicadores de desempeño de los distintos logros trazados en las áreas y asignaturas del plan de estudios; el desarrollo de las competencias laborales específicas, a través del seguimiento a los indicadores de desempeño que evidencian los alumnos al interior de sus áreas de formación técnica orientadas por los docentes de la Institución y los correspondientes de las instituciones ITSA y SENA.

En el SIEE se describe la escala para valorar los desempeños de los estudiantes en las áreas y asignaturas del plan de estudios y se estructura con los siguientes niveles: valoraciones de 4,7 a 5,0, desempeño superior; de 4,0 a 4,6; desempeño alto; de 3,0 a 3,9, desempeño básico; de 1,0 a 2,9; desempeño insuficiente.

Para la valoración de los desempeños de los estudiantes, en sus áreas de formación técnica se emplean las escalas valorativas propias de las instituciones de formación técnica ITSA y SENA, respectivamente.

#### **4.4.1 Anotaciones de los grupos focales**

En el grupo focal de docentes se les propuso la siguiente pregunta: ¿Cómo conciben la evaluación? Ellos respondieron de la siguiente manera: “Es un proceso integral, continuo, donde se valora la aplicación de los conocimientos”.

Otra respuesta afirmó lo siguiente “Un proceso integral y permanente de la educación, donde se mide la capacidad de captación de conocimientos y capacidad de aplicabilidad en la vida diaria”.

Estas respuestas dan cuenta de la percepción de la evaluación, por parte de los docentes, como un proceso, lo cual es coherente con lo contemplado tanto en el Sistema Institucional de Evaluación Institucional como en el modelo de Pedagogía Conceptual.

En el grupo focal con padres de familia, se les presentó la pregunta ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña o evalúa a su hijo? Ante este interrogante, ellos respondieron afirmativamente. “Si, la enseñanza por medio de explicaciones, evalúan por examen y también la participación en clase”. Uno de los participantes, en particular, respondió que no conocía de estos procedimientos.

Las respuestas de los padres de familia ratifican el desconocimiento del modelo de Pedagogía Conceptual que se aplica en la Institución así como los procesos de evaluación que se concentran en el SIEE porque no citan aspectos característicos del enfoque, sus referencias a la evaluación son muy generales y no especifican procedimientos contenidos en el sistema de evaluación institucional.

En el grupo focal de estudiantes se les presentaron estos dos interrogantes: ¿Cómo evalúan tus profesores tu desempeño en clase? ¿Si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarías? Las respuestas obtenidas fueron “Evalúan teniendo en cuenta varios aspectos de cada uno. Ejemplo: presentación personal, autoevaluación, nota apreciativa” “Nos evalúan de acuerdo a nuestra participación, nuestra actitud en clase y nuestra apreciación hacia ella” “Dan varios temas y el maestro hace un examen para saber que se nos quedó grabado en la mente”.

Con relación al segundo interrogante, ellos contestaron así “Cambiaríamos la personalidad de los profesores” “A nosotros nos gustaría cambiar que los profesores nos expliquen en las evaluaciones que no entendemos por qué actualmente en evaluaciones no nos explican”.

Estas respuestas dan cuenta de una diversidad en los procesos evaluativos de los maestros de la institución.

Finalmente, se les hizo la pregunta: ¿Recibes oportunamente el resultado de tus evaluaciones? Ante lo cual, la mayor parte de los estudiantes, respondió que no recibía a tempo sus resultados de evaluaciones.

#### **4.4.2 Anotaciones de las entrevistas**

Con respecto a este indicador, en las entrevistas a los directivos docentes se les presentó el interrogante ¿Qué mecanismos existen para asegurarse que el sistema de evaluación utilizado en la institución educativa es equitativo, transparente y coherente con las prácticas académicas y las metodologías utilizadas? Ellos recalcaron que la existencia de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes representa la guía para la evaluación de los procesos escolares de los estudiantes, a la luz del decreto 1290 de 2009. Además, es un documento de construcción colectiva con participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.

A los estudiantes participantes en las entrevistas se les interrogó: ¿El docente te evalúa lo que te enseña en clase? Los estudiantes respondieron afirmativamente. “Sí claro, cada tema es una evaluación la que nos hacen y depende del resultado de la evaluación es como los profesores saben si nosotros aprendimos del tema”.

#### **4.4.3 Hallazgos**

A pesar de existir un SIEE que contiene las orientaciones y procedimientos de evaluación de los estudiantes, se observa poca apropiación e incoherencia en su aplicación por parte de los estudiantes, los padres de familia y los docentes.

No se observó, entre los miembros de la comunidad educativa, la apropiación y aplicación de la estructura del triángulo humano (cognitivo, afectivo, procedimental) como parte del proceso de evaluación del aprendizaje.

Como se anotó anteriormente, el examen o prueba escrita se constituye en el instrumento de evaluación más empleado por los docentes para reconocer los avances y/o dificultades académicas de los estudiantes.

A pesar de que el Manual de Convivencia contempla el derecho de los estudiantes a recibir oportunamente los resultados de sus evaluaciones, ellos expresaron el incumplimiento de los docentes en este aspecto.

#### **4.5 El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso**

**pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.**

Los estudiantes de la Institución participan anualmente en la aplicación de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° que organiza el ICFES a nivel nacional. Los resultados de estas evaluaciones son procesados por los coordinadores académicos, con la colaboración de otros

docentes o el profesor tutor del “Programa Todos a Aprender”, para socializarlos a la comunidad educativa; sin embargo, esta práctica no se extiende a todas las sedes y jornadas.

La información de los resultados y promedios institucionales en pruebas externas, especialmente pruebas Saber, se analizan en los procesos de autoevaluación y se encuentran incluidas como área de mejora en el plan de mejoramiento institucional.

La Institución ha definido algunas acciones para mejorar los desempeños de los estudiantes en pruebas Saber; en tercero, quinto y noveno, los docentes reciben orientación y apoyo pedagógico del docente tutor del programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación; en undécimo grado, los alumnos participan en un programa de entrenamiento para la prueba durante los días sábados, los coordinadores académicos proponen materiales de apoyo como pruebas liberadas por el mismo ICFES u organizan horarios de repaso en las distintas áreas a evaluar en los días previos al examen. Además, reciben asistencia y desarrollan actividades prácticas de repaso, con sus profesores, en sus espacios de clase. Es importante anotar que no todos los docentes aplican las mencionadas actividades, lo cual afecta la consistencia de esta propuesta.

#### **4.5.1 Anotaciones de las entrevistas**

Con respecto a este indicador, se le preguntó a los directivos docentes: ¿Existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales)?

Ellos manifestaron que estos procesos se están fortaleciendo, destacando que los coordinadores académicos si socializan los resultados de estas pruebas.

A los estudiantes participantes en las entrevistas se les preguntó: ¿Qué impacto tiene para ti los resultados de las evaluaciones Saber y pruebas internacionales? Ellos respondieron



que son importantes y de gran impacto porque les posibilita la obtención de una beca. “Pues, que impacto, me parece que es una gran oportunidad, por ejemplo en mi caso de que pueda tener la oportunidad de ganar una beca por el desempeño que tuve en las pruebas ICFES y que impacto pues que tengo la oportunidad de acceder a una universidad, a una educación superior, de pronto que por cosas de la vida no iba a poder hacer”.

#### **4.5.2 Hallazgos**

Los resultados de los estudiantes en pruebas Saber no son socializados a toda la comunidad educativa.

La oportunidad que actualmente brinda el gobierno nacional, a los estudiantes que sobresalen en pruebas Saber 11°, a través del programa “Ser Pilo Paga” se constituye en la principal motivación de los estudiantes para alcanzar un excelente resultado.

### **5. Evaluación del currículo enseñado**

#### **5.2 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.**

En la Institución, los docentes han estructurado los programas de acuerdo a sus respectivas áreas de desempeño, siguiendo las orientaciones realizadas desde la oficina de coordinación académica. La estructura que se sigue para esta construcción se desglosa en la siguiente tabla:

**Tabla. Estructura para los planes de área de la Institución.**

1. Identificación	1.1 Nombre de la Institución
	1.2 Nombre del plan de área
	1.3 Nombre de los docentes
	1.4 Intensidad horaria
	1.5 Grados que atiende
	1.6 Fechas de modificación
2. Enfoque	
3. Fundamentación legal	
4. Propósito	4.1 Propósitos del área
	4.1.1 Cognitivos
	4.1.2 Procedimentales
	4.1.3 Afectivos
	4.2 Propósitos por niveles
	4.2.1 Básica primaria
	4.2.2 Básica secundaria
	4.2.3 Media técnica
	4.3 Propósitos por grado
5. Competencias	5.1 Competencias del área
	5.2 Competencias por grados
6. Indicadores de desempeño por grados	
7. Enseñanzas	
8. Didácticas	
9. Evaluación	
9. Actividades y proyectos del área	
10. Recursos	

**Fuente:** Oficina de coordinación académica de la Institución

Como se observa, estos programas incluyen los propósitos, enseñanzas, metodologías, evaluación y recursos, los cuales son comunes para todos los estudiantes, desconociendo características o necesidades educativas específicas de los alumnos. Cada uno de los aspectos señalados se constituyen en un listado de componentes que aparecen desarticuladas entre sí. Los

planes de área de primero, segundo y tercero presentan otras estructuras, que varían según las sedes y jornadas de la Institución.

Con respecto a las competencias, se enumeran las propias de algunos grados, pero no se especifican las actividades ni las estrategias de trabajo para desarrollarlas. Adicionalmente, aparecen desarticuladas de las enseñanzas propuestas para los grados y niveles correspondientes.

Por otro lado, es evidente la falta de relación de las enseñanzas con la estructura del triángulo humano de Pedagogía Conceptual. Los listados de contenidos del programa apuntan específicamente a lo cognitivo y no especifican cuáles de esas enseñanzas apuntan al componente procedimental ni cuales al afectivo.

### **5.2.1 Anotaciones sobre las observaciones de clases**

En las observaciones de clases, correspondientes a lengua castellana del tercer grado de la Institución, se encontró que los docentes utilizan metodologías tradicionales, basadas en la transmisión de información. Cada uno de ellos planea su clase con un esquema previo y utilizan recursos y medios acordes con las enseñanzas propuestas y de fácil utilidad para los niños. Las clases no promueven el desarrollo de competencias, sino la apropiación de información. Los docentes manejan programas de área distintos, a pesar de pertenecer a la misma escuela. Las actividades de evaluación y retroalimentación son escasas pues no se realizan acciones de heteroevaluación, coevaluación ni autoevaluación. En este orden de ideas, no se propician los medios ni las secuencias didácticas del modelo de Pedagogía Conceptual.

### **5.2.3 Hallazgos**

Los programas de área están desarticulados del modelo de Pedagogía Conceptual porque no existen las mallas curriculares estructuradas, desde transición hasta undécimo grado, que permitan la articulación de los propósitos, las enseñanzas, las competencias, las metodologías,

los recursos y la evaluación, elementos fundamentales para la formación integral del niño, niña, hombre, mujer y ciudadano que la escuela desea formar.

#### **5.4 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.**

##### **5.4.1. Análisis realizado:**

Como se planteó anteriormente en el punto 4.4, la institución cuenta con el Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes (SIEE), construido con base a la ley 115 de 1994 y al decreto 1290 de 2009, la cual está incluido en el PEI y en el Manuel de convivencia. En este documento se especifica las características del sistema, se indica que la evaluación es por procesos, presenta una escala valorativa con las convenciones de desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo, además, define claramente los criterios para la promoción de los estudiantes y orienta que se debe evaluar al estudiante mediante la autoevaluación, coevaluación y herteroevaluación.

Este sistema de evaluación es coherente con las necesidades de los estudiantes, permitiéndole también la participación en su proceso evaluativo.

La evaluación se presenta como una estrategia formativa, en donde se valora todo el proceso, es decir, favorece o mejora constantemente aquello que está fallando: el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la estrategia o metodología del docente, el material pedagógico que se utiliza al interior de las clases, la participación en actividades externas de carácter cultural, social, deportivo-recreativas y la mismas relaciones interpersonales, etc, Aunque no se muestra una evaluación que determine los desempeños de competencias.

Cabe resaltar que el Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes (SIEE), tuvo un reconocimiento por su estructuración de parte de la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta.

#### **5.4.2. Anotaciones sobre las observaciones de clases:**

En las observaciones de clases realizadas, en el grado 3ro, área de lenguaje, no se evidenció que los docentes promueven la evaluación como estrategia formativa, se ve más como una evaluación para determinar qué tanta información fue asimilada por los estudiantes, además no se realizaron los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

#### **5.4.3. Hallazgos:**

No existe apropiación del SIIE en los docentes, la evaluación que se realiza no es coherente con la que promueve el modelo de Pedagogía Conceptual que atiende las dimensiones cognitivas, afectivas y expresivas. Por tal razón, no se muestra como un proceso dinámico, continuo, formativo, participativo, transparente, pluralista y humanista, el cual que permitiría valorar los progresos, las dificultades y las fortalezas de los educandos, respetando los ritmos individuales de aprendizaje y dando cuenta de la formación integral de los mismos.

A manera de conclusión, se puede establecer que todo este cuerpo de informaciones, datos y voces de los miembros de la comunidad educativa dejan ver dos puntos importantes, en primero lugar que el currículo de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander posee fortalezas significativas como su propuesta de formación técnica, su configuración de acuerdo a la normatividad educativa vigente, cuenta con un plan de estudios que relaciona áreas básicas, de formación técnica y optativas y, en segundo lugar, es evidente la necesidad de intervención de esta realidad curricular.

En este se presentan las áreas de mejora focalizadas : Se requiere el diseño de una propuesta para el conocimiento y apropiación del enfoque pedagógico de Pedagogía Conceptual por parte de toda la comunidad, 2. Se requiere la mayor apropiación del horizonte institucional por parte de la comunidad educativa, 3. Se requiere el uso de los resultados en pruebas externas para el diseño de estrategias para aumentar los desempeños de los estudiantes en estas evaluaciones, 4. Se requiere la creación de la oficina del egresado, 5. Se requiere evaluar el impacto de las alianzas estratégicas y convenios de la Institución con otras entidades, 6. Se requiere el diseño de un plan de mantenimiento preventivo de las plantas físicas de la Institución., 7. Se requiere la ejecución sistematizada del plan de prevención de riesgos físicos y psicosociales de la escuela. 8. Se requiere la definición de acciones para reducir la alta deserción escolar, 9. Se requiere involucrar más a los padres de familia en las actividades y proyectos de la escuela.

Es importante que se centre el plan operativo del plan de mejoramiento institucional en el área de mayor impacto en las prácticas pedagógicas de la escuela y es precisamente el modelo pedagógico ya que este concreta al currículo y se constituye en un eje importante para imprimirle calidad a la enseñanza que se ofrece al alumnado de la Institución.

### **Referentes bibliográficos**

INETFRADPAS. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Galapa: Inetfradpas.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia .

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistémica, guía, teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.

**Anexo V. Análisis de observaciones y resultados de las clases del pilotaje. Docente 1,  
Docente 2 y Docente 3.**

**Análisis de observación y resultados de la clase del pilotaje. Docente 1.**

**Análisis de observación de clase.**

El presente informe detalla los procesos desarrollados por etapas en una clase de pedagogía conceptual realiza por la docente N°1 en el grado 1° de la sede n° 2 de la Institución Francisco de Paula de Santander de Galapa.

-La secuencia de la clase presenta un inicio conformado por la motivación y el encuadre lo siguiente es la reflexión asignada después de haber realizado la observación de clase.

**Fase de motivación/encuadre:**

En la **motivación** la docente expresa el propósito de la clase argumentando la necesidad de aprender ese objetivo, explica a los estudiantes la importancia de describir en su vida diaria, clarificando la necesidad al describir el entorno, aunque la meta es clara no se evidencia cuales puede ser las consecuencias al aprenderla o no podrían ser activados por medio de preguntas formuladas por el docente a los estudiantes.

En el **encuadre** se nota que la docente no utilizó las estrategias adecuadas para conectar el ambiente con el propósito del aprendizaje. De acuerdo con la necesidad pedagógica la gran mayoría de los estudiantes mantenían la atención vinculada con el aprendizaje de la clase, pero la docente no realizó un acompañamiento a aquellos estudiantes que se encontraban distraídos. Con relación a la enseñanza de la motivación la docente es clara al momento de decirle a los estudiantes el propósito de la actividad, pero en la actividad grupal los estudiantes no desarrollan trabajo en equipo, ya que la actividad propuesta por la docente no lo requiere, por lo

tanto no hay roles definidos, por el grado en que se desarrolla la clase la docente debe estimular constantemente a los estudiantes para mantener un adecuado ambiente de aprendizaje

La etapa de comprensión destaca la destreza involucrada por la secuencia de la enunciación y la modelación.

### **Fase de enunciación:**

En la **enunciación** el propósito radica que la docente propone el uso de unas figuras de dibujos animados para describir, pero no explica ni modela en forma apropiada la manera como deben usarse los adjetivos para realizar el proceso de la descripción, los estudiantes utilizan las imágenes para responder los interrogantes que la docente le formula sobre la descripción del personaje, pero las preguntas no apuntan a que los estudiantes desarrollen el conocimiento planteado en el propósito. La enseñanza radica en la descripción de los personajes que los niños trajeron de sus casas, los cuales no fueron suficiente instrumento de apoyo para favorecer el cumplimiento del objetivo planteado. En cuanto a la meta los estudiantes llegan a comprender el término de descripción al responder y describir sus personajes, aunque esta descripción no tiene en cuenta el uso de diferentes adjetivos que permitan realizar diferentes categorizaciones.

### **Fase de modelación:**

En la **modelación** la docente explica el concepto de la descripción y realiza una categorización relacionada con el término objetos, animales y personas. La necesidad pedagógica se evidencia cuando la docente utiliza una actividad con una copia que consiste dar unas instrucciones y colorear las frutas que hay en su lonchera de acuerdo a la descripción, pero no utiliza todos los adjetivos propicios para que los estudiantes logran enriquecer su conocimiento. En la enseñanza la docente socializa el producto de la actividad propuesta anteriormente y realiza las correcciones pertinentes y se sigue evidenciando el deficiente uso de



adjetivos al describir, lo cual se refleja en los estudiantes. La meta de la motivación se evidencia cuando los estudiantes exponen una característica de las frutas que la docente propone.

La etapa de desarrollo de la destreza está conformada por la simulación y ejercitación

**Fase de simulación:**

En la **simulación**, no pudo ser posible evidenciar el proceso de desarrollo en la clase observada.

**Fase de ejercitación:**

En la **ejercitación** no se estimuló el propósito del objetivo de la clase, al referirnos a la necesidad pedagógica la docente no le proporciona a los estudiantes el discurso apropiado para que ellos puedan manejar la conceptualización con respecto a la descripción. La docente ejercita la categorización que es una de las enseñanzas planteadas en la planeación y está relacionada con el propósito de la clase, la docente es consecuente con el mejoramiento de la calidad al momento de revisar el trabajo asignado y retroalimenta. En cuanto a la meta de la ejercitación algunos estudiantes desarrollaron el nivel de la competencia propuesta.

**Fase de demostración:**

En la etapa de cierre se da la **demostración**, donde se pudo evidenciar que de acuerdo al propósito se desarrolló la clasificación de los personajes por categorías, El nivel de enseñanza fue parcial debido a que la docente se enfatizó en la socialización de algunos estudiantes y no al grupo en general, no se evidencia el trabajo en equipo. Algunos estudiantes realizaron ejercicios de categorización y descripción.

## **Resultados**

En la **síntesis y conclusión** la activación del conocimiento no se desarrolló a cabalidad solo la descripción de personajes animados desde el punto de vista físico y emocional, la docente realiza el resumen de la clase y retoma el trabajo realizado en las carteleras, algunos estudiantes participan en el proceso, algunos estudiantes con ayuda de la docente sintetizaron las enseñanzas de la sesión.

Para el buen desarrollo del proceso de enseñanza, la docente utilizó muchos recursos visuales como carteleras para dar a conocer el propósito de la clase – “Vamos hablar de un tema muy, pero muy importante que tiene que ver con la forma decimos como son las cosas o las personas, pero para eso vamos a hablar del propósito de nuestra clase”, lo muestra, lo lee y resalta la importancia del tema en nuestras vidas. Esto permitió situar a los niños y niñas en un contexto académico en el que se desea adquirir conocimientos y habilidades y además se pretende que al finalizar se pueda obtener la enseñanza.

La docente 1 desarrolló una metodología muy participativa y estrategias motivadoras que le permitió a los estudiantes involucrarse activamente en el desarrollo de las actividades propuestas de manera dinámica, mediante la implementación de una serie de interrogantes que permitieron activar los conocimientos previos de los educandos.

La docente 1 mostró en gran medida apropiación del modelo de Pedagogía Conceptual en lo que se refiere a la fase de simulación, se mantuvo acompañando siempre a los estudiantes que presentaban dificultades, despejando cualquier duda y haciendo las respectivas correcciones; cabe resaltar que la profesora lleva a cabo un buen proceso de retroalimentación sobre los temas impartidos con anterioridad.

Se debe reconocer y resaltar que la docente a lo largo de la ejecución de la clase empleó constantemente para con sus estudiantes un lenguaje caracterizado por la motivación– “Muy bien, te mereces un aplauso”, “Excelente, muy bien hecho”, además primó la amabilidad hacia los niños y niñas del salón con expresiones como - “Gracias, eres muy amable” y motivó a sus estudiantes a que aplaudieran y felicitaran a sus compañeros y compañeras cuando pasaban al frente a desarrollar las actividades que se habían programado durante la planeación de la clase; por otro lado generó estrategias que permitieron que sus estudiantes realizaran un trabajo en equipo, donde se definieron unos roles específicos; resaltando de esta manera el compañerismo, afianzando el componente afectivo y reafirmando valores como el respeto hacia los demás.

### **Análisis de observación y resultados de clase del pilotaje. Docente 2.**

#### **Análisis de observación de clases de la Docente 2**

##### **Fase de motivación y encuadre**

La docente 2 organiza a los estudiantes en el salón de clases. No expresa ni escribe la enseñanza que va a desarrollar. Ella propone, como estrategia de motivación inicial para los estudiantes, la lectura comprensiva de un texto sobre las drogas. El texto es proyectado en el tablero electrónico para la lectura y análisis colectivo de todo el grupo de estudiantes.

Promueve, de inmediato, la activación de los conocimientos previos de los estudiantes para establecer asociaciones con las nuevas enseñanzas. Presenta preguntas orientadoras para la introducción de las enseñanzas -“Quiero que nosotros con los conceptos que ya tienen, todo lo que hemos visto, me digan ¿De qué trata ese tema?”. Los estudiantes responden al unísono - “las drogas”. La docente lanza un nuevo interrogante -“¿Y por qué ustedes me dicen que ese tema trata de las drogas?. Los estudiantes responden, con distintas intervenciones, -“Por el

título”, -“Por el texto, señó”. La docente, igualmente, realiza ampliación sobre el contenido del texto y a las respuestas dadas por los estudiantes.

Posteriormente, la docente plantea en distintos momentos nuevas preguntas e inquietudes sobre el texto, entre las cuales se señalan: -“Bueno vamos a sacar ahora de ahí palabras claves”, -“¿Cuáles serían las palabras claves?”, -“Por qué sabemos que son palabras claves?”, “Aparte de las palabras claves hay otra cosa bien importante en los textos ¿cuál sería?”, “Eso está claro verdad, ¿Qué entendieron haber?, cuéntenme ¿quién me dice?”. Los estudiantes participan respondiendo a las preguntas, tanto de forma particular como colectiva, en algunos momentos con mucho bullicio. -“Seño, que las drogas pueden afectar nuestro pensamiento y hacer cosas que no queremos”. La docente valida las participaciones de los estudiantes y nuevamente realiza comentarios y explicaciones adicionales al contenido del texto propuesto.

Para cerrar esta fase de la secuencia didáctica, la docente lee una oración del texto y luego presenta un interrogante -“Bueno el tercero dice el término drogas, visto desde un punto de vista estrictamente científico, es principio activo, materia prima. Ustedes que entienden aquí?”. Algunos estudiantes responden de manera individual -“Nada”, -“Más o menos”, -“No tiene sentido”. La docente ratifica lo expresado por los alumnos y vuelve a interrogar -“No tiene sentido, verdad, ¿Y es una proposición? , ¿Y por qué no es una proposición?. Varios estudiantes responden en coro -“Porque no tiene sentido completo”.

### **Fase de enunciación**

La docente expresa de manera oral el propósito de la clase, no lo escribe en el tablero, ni aparece en una presentación en el tablero electrónico. -“El propósito de la clase de hoy es ese, que reconozcamos las proposiciones”. Explica la definición y características de las proposiciones. Continúa apoyándose en el texto sobre las drogas e invita a los estudiantes a que

identifiquen otras proposiciones. –“Ahora en este texto de drogas o drogadicción, perdón, vamos a sacar las proposiciones que ustedes creen que ahí estén ¿Quién me dice una?”. Hay una pausa, algunos estudiantes responden leyendo del texto las correspondientes proposiciones.

Luego de la lectura de un fragmento del texto, hecha por uno de los estudiantes, la docente lanza la pregunta: - “Por qué dice ahí que las sustancias son prohibidas, que son nocivas para la salud, que traen perjuicios individual y sociales ¿Ustedes qué entienden por eso?. Varios estudiantes expresan su opinión ante lo cual la docente hace aclaraciones en torno a la afectación individual de las drogas y luego plantea la pregunta: -¿Y por qué sería un perjuicio social?. Uno de los estudiantes responde: -“Porque cuando ellos consumen drogas y tratan, pueden afectar a los demás, por lo menos lo pueden maltratar a alguien, matarlo, violar a una persona o algo así”. La docente valida lo dicho por el estudiante.

La docente recalca la necesidad de sentido de las proposiciones y plantea lo siguiente: - “Esas proposiciones, todas las proposiciones tienen sentido común, a excepción de la... tercera preposición que habíamos leído que es... ¿Quién la quiere leer? ... de todas las proposiciones que están ahí, hay una que no tiene sentido. O sea, en ese caso no sería una proposición valedera y no nos sirve para utilizarla dentro de un contexto de un tema que vamos a organizar en un mentefacto”. Una estudiante lee con cierta dificultad la proposición del texto, requerida por la docente. Luego vuelve y especifica información sobre las proposiciones: -“Con esto nos queda claro que las proposiciones no solamente son todas las frases que terminan por un signo de puntuación, sino las que tienen un... sentido completo y una lógica”.

La docente le solicita a los estudiantes sacar del texto las proposiciones para armar un mentefacto, pero antes especifica las clases de proposiciones: -“Vamos a sacar la proposición de la supraordinada ¿Quién se atreve?”. Hay una pausa y luego, uno de los estudiantes lee y explica:

“Es toda sustancia capaz de alterar el organismo y en acción psíquica la ejerce sobre la conducta...la conciencia. Yo digo que es esa porque son sustancias capaces de alterar el organismo” . La docente plantea la siguiente pregunta: -“En ese caso, dónde está la subordinada?. Los estudiantes manifiestan que están de acuerdo con la respuesta dada por su compañero. Ella vuelve e interroga: -“¿Ustedes que piensan de eso?”. La profesora escribe en el tablero lo expresado por los estudiantes. Seguidamente solicita otra información: -“Si esa es la supraordinada ¿Cuál es la clase concepto de ese texto?”. Los estudiantes responden en coro: - “Las drogas”. La docente valida lo expresado por los estudiantes y pregunta: -¿Hay otra supraordinada en este texto que podamos usar?. Una de las estudiantes lee una frase del texto y la docente realiza explicaciones sobre la distintas posibilidades que tienen las proposiciones supraordinadas.

La docente utiliza una metáfora para explicar el contenido de este aspecto de la clase: - “Estamos viendo la mamá de la clase concepto...”. La docente vuelve y pregunta: -“¿Hay otra supraordinada ahí?”. Se presenta una pausa extensa, una estudiante interviene leyendo una frase del texto, lo cual es ratificado por la docente, quien establece conclusiones sobre las relaciones *conceptos y supraordinadas*: -“Para que ustedes se den cuenta, dentro de un concepto pueden existir muchas supraordinadas”.

La docente invita a los estudiantes a leer el resto del texto que no se había revisado y les solicita: - “¿Cuáles son las infraordinadas ahí?”. Algunos estudiantes intervienen, tomado del texto las palabras solicitadas y de inmediato la profesora las escribe en el tablero para estructurar el mentefacto. Luego utiliza otra frase metafórica para referirse a las proposiciones infraordinadas: -“Esos son los hijitos de la clase concepto”.

Para continuar la construcción del mentefacto, la docente pide nueva información a los estudiantes: -“Ustedes ahorita van a buscar dentro de ese texto la proposición que contenga la isoordinada de este mentefacto ¿Cuál sería?” . La docente cambia uno de los componentes del mentefacto y replantea el interrogante inicial: -“Teniendo en cuenta que la infraordinada es *sustancias prohibidas*, vamos a buscar ahorita las isoordinadas”. Hay una pausa y como no hay respuestas de los estudiantes, la docente plantea otra pregunta: -“¿Qué son isoordinadas?”. Los estudiantes responden en coro “Las características”. Algunos estudiantes intervienen dando respuesta a la pregunta de la docente, quien va escribiendo los datos en el esquema del mentefacto.

En la misma línea de construcción del mentefacto, la docente interroga al grupo: -¿Qué nos queda faltando?. Los estudiantes responden en coro: -“La exclusión”. La docente aprueba lo dicho por los estudiantes y amplía mediante la metáfora: -“Las exclusiones, que son los hermanos de la clase concepto”. Luego, aprovecha para hacer aclaraciones sobre las variantes que se pueden presentar en los mentefactos, según las proposiciones infraordinadas y concluye esta fase así: -“Como cambia el mentefacto, dependiendo de lo que nosotros queremos decir, cierto”. En el tablero queda escrito el mentefacto del texto sobre las drogas.

### **Fase de modelación**

Para la apertura de esta fase, la docente exhorta a los estudiantes a realizar una actividad escrita en grupos, a partir de unos textos que ellos tenían el compromiso de traer a esta clase: -“Ahora ustedes me van a hacer un ejercicio, ustedes tienen unos textos, tienen unos textos... que debieron traer...cierto... se van a colocar en grupos de tres personas, van a usar un texto (hay bullicio entre los estudiantes)... escuchen... ¡aquí!, van a usar un texto, van a sacar las proposiciones adecuadas para cada una de las relaciones. Las relaciones son supraordinadas,

isoordinadas, infraordinadas, exclusión. Agarran un texto en grupos de tres y me sacan las proposiciones. Miren que no les estoy diciendo que me hagan el mentefacto. Solamente van a sacar las proposiciones. Todas las que salgan de supraordinadas, todas las proposiciones que salgan de isoordinadas y así sucesivamente. Tienen quince minutos para ese trabajo”. Los estudiantes proceden a organizarse en grupos. La docente pasa por cada uno de los equipos y les entrega una fotocopia con el texto para el trabajo. No manifiesta que les va a hacer acompañamiento o asistencia durante el desarrollo del mismo, sin embargo transita alrededor de cada uno de los ellos y les brinda apoyo para el desarrollo de la actividad escrita, eventualmente, realiza recomendaciones generales para todos los alumnos y atiende llamados de algunos grupos.

Suena el timbre que marca la culminación de la clase, por lo tanto la docente recoge los trabajos escritos realizados por los grupos de estudiantes y les comunica que continuarán trabajando en la siguiente clase. Los estudiantes salen del salón.

Pasados ocho días se da inicio a la segunda parte de la clase en la cual se continúa el abordaje de la enseñanza de las proposiciones.

La docente recibe y saluda a los estudiantes del curso y les informa que continuarán trabajando con la actividad que iniciaron en la clase anterior, por lo tanto les indica que se organicen de acuerdo a los grupos que habían conformado. Luego le entrega a cada equipo el trabajo escrito de alguno de los otros grupos. Les fija un tiempo de 20 minutos para el desarrollo del trabajo. La docente presenta las orientaciones para adelantar la actividad –“Lo revisan minuciosamente, me dicen que está bien y qué está mal de ahí...”. Uno de los estudiantes de un grupo llama a la docente para pedirle aclaración sobre el trabajo y ella los atiende. La docente se dirige a todos los estudiantes para ampliar los requerimientos del trabajo: -¿Cuáles serían las correcciones, miramos si las ideas son proposiciones completas, si de hecho son proposiciones,



si tienen sentido completo, si tienen un agente, si tienen una acción, debe ser una frase con sentido completo cada proposición que tengan ahí. Aparte de eso ¿Qué más hicimos?”. No hay respuestas de los estudiantes. La docente retoma la explicación del trabajo a realizar: -“Van a mirar si las proposiciones están completas, si está la proposición de la clase concepto, la de la supraordinada, la infraordinada, la isoordinada o exclusión... ¡Listos!... ¿Está claro?”. Los estudiantes no realizan ningún pronunciamiento y continúan trabajando.

La docente sale unos minutos del salón de clases y retorna con un paquete de libros. Luego se traslada por cada grupo y realiza orientaciones adicionales. Se dirige a todo el grupo y comunica nuevas recomendaciones para el trabajo: -“Al final, cada uno me debe exponer que fue lo que miró, por qué considera que no está bien”. La docente continúa brindando asesoría en cada uno de los grupos.

Pasado el tiempo para el desarrollo del trabajo, la docente convoca a todos los alumnos a la presentación de sus revisiones: -“¡Recuerden, listos, todos mirando acá por favor!. Recuerden que cualquier palabra puede ser un concepto, cierto, cualquier palabra puede estar en el centro del mentefacto y a esa palabra yo le puedo sacar una supra, una infra, una exclusión y una isoordinada. Ustedes tenían que mirar en ese trabajo de sus compañeros si ellos utilizaron la clase concepto correctamente y sacaron todas sus acompañantes en forma lógica... Recuerden que todo eso que sacamos aquí, tiene que darme la oportunidad de yo formar un... mentefacto, sino el trabajo está mal hecho. Después de haber hecho esto, yo no puedo armar un mentefacto, el trabajo está equivocado”.

La docente asigna el orden para la intervención de cada uno de los delegados de cada grupo, quienes presentan brevemente el informe de revisión de los trabajos, especifican si está bien o si está mal y lo justifican. La docente realiza las aclaraciones a cada grupo,

simultáneamente le entrega un libro a cada equipo. En algunos momentos interviene para hacer observaciones sobre el comportamiento de los estudiantes, especialmente los exhorta a hacer silencio de manera reiterativa: -“Por favor, guarden silencio, tienen otro punto menos en la clase de hoy”. Recoge los trabajos realizados por los estudiantes y cierra esta fase de la clase.

### **Fase de Simulación**

En esta fase de la secuencia didáctica, la docente se dirige a los estudiantes para presentar las recomendaciones del trabajo que deben desarrollar: -[...] En esos libros que les entregué ustedes deben identificar un texto que sea netamente conceptual. Para que sea netamente conceptual ¿Qué debe tener?”. Los estudiantes responden algunas respuestas que no son aprobadas por la docente por lo cual vuelve a interrogar: -“¿Qué debe tener?, ¿Qué debe tener?”. La docente, acompañada de las intervenciones de los estudiantes, presenta los elementos requeridos: -“Características, clases...clase superior y diferencias”. La docente fija un tiempo de 10 minutos para que los estudiantes desarrollen la actividad. Los estudiantes inician la realización de la actividad. La docente se traslada por cada uno de los grupos, pero solamente como observadora, interviene escasamente en el trabajo de los grupos de estudiantes.

Luego del tiempo fijado para la actividad expresa: -“Bueno, ya debieron encontrar el texto, muy fácil...muy fácil encontrar textos...Vamos a mirar las palabras claves del texto (Atiende inquietudes de un grupo de estudiantes) Listos, vamos a mirar las palabras claves del texto, palabras claves”.

La docente decide consultar a los estudiantes sobre el concepto de palabras claves: -“A ver, ¿Qué nos dicen las palabras claves en un texto?”. Uno de los estudiantes responde: -“Son las palabras importantes del texto”. La docente vuelve y lo interroga: -“Son las palabras importantes ¿por qué?. ¿Por qué son importantes?”. El mismo estudiante manifiesta: -“Seño, que

si uno no tiene las palabras claves del texto, el texto no tiene sentido”. La docente ratifica la respuesta del estudiante y complementa la explicación. Vuelve y presenta otro interrogante: -“¿Y esas palabras tienen relación con?”. Algunos estudiantes intervienen y responden: -“Con los pensamientos claves”. -“Con la idea principal”. La docente agrega otras relaciones y resalta: - “...Eso quiere decir que dentro de esas palabras claves, muy seguramente está la clase concepto en ese texto”. La docente se traslada por entre los grupos de estudiantes, les solicita que, además de escribirla en una hoja, le digan la *clase concepto* de sus respectivos textos. Cada uno de los grupos le responde la clase concepto de sus trabajos.

La docente sale un momento del salón de clases y los estudiantes continúan en su actividad. Se observa, en algunos instantes, a dos niñas con las cabezas apoyadas en el brazo de sus sillas, sin ninguna participación en el trabajo con sus compañeros de grupo.

La docente retorna al salón e invita al primer grupo a presentar su mentefacto. El estudiante encargado de presentar el informe, lee las proposiciones, pero no estructura gráficamente el mentefacto. Ante esto, la docente traza en el tablero el mentefacto, a partir de los datos que le suministra el estudiante. La docente encuentra algunos errores en la información que le da el alumno y consulta a todo el grupo sobre la pertinencia de la información y los estudiantes aportan respuestas que valida la docente, quien finalmente organiza todo el mentefacto en el tablero.

La docente exhorta a un nuevo grupo a intervenir. Insiste en que el representante del segundo grupo debe hacer el mentefacto en el tablero. La docente convoca en varias ocasiones para que alguno de los grupos pase al tablero. Luego de un rato, dos delegados de uno de los grupos pasan a presentar su actividad, mientras los estudiantes trazan el mentefacto, la docente brinda asesoría en algunos grupos que la requieren. Cuando los estudiantes explican el

mentefacto que han trazado en el tablero, la docente interroga: -“¿Qué error cometió ella?”. Uno de los estudiantes presenta los aspectos que tienen errores en el mapa conceptual. La docente valida lo expresado por el estudiante, sugiere algunas variantes para el mentefacto y expresa: -“O sea que eso está... esa estructura está mala”. Adicionalmente, anota sobre la forma correcta de leer un mentefacto: ¿Cómo se debe leer el mentefacto?. Ella misma responde: -“En el orden en que las manecillas del reloj dan la vuelta”. Los estudiantes delegados del grupo no escriben las correcciones sugeridas en el mentefacto y regresan a sus sillas.

Un tercer par de estudiantes pasa al tablero y trazan su respectivo mentefacto. La docente lanza una pregunta a todos los estudiantes: -“¿Qué está bien y qué está mal ahí?”. Una de las estudiantes explica el error presente en el mentefacto. La docente expresa: “O sea eso está mal, la supraordinada debe ser mas grande que la clase concepto”. Frente a este ejercicio, la docente sugiere algunas correcciones para el mentefacto, sin embargo los estudiantes no lo reescriben en el tablero y regresan a sus sillas.

Un cuarto grupo interviene, trazan su mentefacto en el tablero y presenta mayor claridad y organización que los mentefactos anteriores. La docente solicita al grupo mayor atención a los alumnos que están en el tablero e informa que habrá una prueba: “La próxima clase hay una prueba de entrenamiento, un examen... individual”.

La docente recoge los trabajos de los demás grupos y les ordena organizarse para la salida. Les pregunta sobre los aprendizajes de la clase: -“¿Qué aprendieron hoy en la clase?”. - “¿Qué aprendieron hoy con los errores de sus compañeros”. Dos estudiantes respondieron: - “Como hacer un mentefacto”. -“Como se relaciona el concepto con la supraordinada y cómo se lee un mentefacto”. La docente concluye: -“El mentefacto es un diagrama lógico, donde todo debe tener una conexión y no debemos colocar cosas por ahí”. La docente igualmente evalúa la

clase y pregunta a los estudiantes: -“¿Cómo les pareció la clase de hoy?” Los estudiantes respondieron en coro: -“Bien”. Ella vuelve y pregunta: -¿Y cómo se portaron?. Los estudiantes respondieron: -“Mal”. La docente los despide y da por concluida la clase.

Las fases siguientes de ejercitación, síntesis y demostración no se cumplieron en el desarrollo de esta enseñanza o tema.

### **Resultados**

Teniendo en cuenta todo el desarrollo de este pilotaje, conformado por las fases de planeación de la clase, las observaciones y la retroalimentación con la docente 2, se presentan los siguientes resultados o hallazgos que posibilitan comprobar la necesidad de generar acciones, al interior de la Institución, para la mayor apropiación del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual.

La planificación de la clase no se desarrolló en su totalidad. La enseñanza planificada solo se cumplió, con algunas irregularidades, en las primeras cuatro fases de la secuencia didáctica, quedando por fuera las acciones correspondientes a la ejercitación, la síntesis y la demostración. Al cierre de la clase, la docente 2 programa y comunica a los estudiantes la realización de una evaluación sobre la enseñanza para comprobar la apropiación de los contenidos correspondientes, lo que representaría la actividad para la fase de demostración: -“La próxima clase hay una prueba de entrenamiento, un examen... individual”. Finalmente, las fases de ejercitación y síntesis quedan omitidas en esta clase.

La docente 2 no definió con sus estudiantes el encuadre o trazado de las indicaciones y reglas de juego para el desarrollo de la clase, lo cual generó que sus estudiantes, en algunos momentos, no respetaran la participación de sus compañeros o cumplieran con las exigencias de trabajo en la clase, esto hizo que la docente 2 recurriera a los llamados de atención constante o

amenazas con la valoración del desempeño debido a las continuas habladurías de los jóvenes. – “Hagan silencio, por favor”. – “Tienen un punto menos en la clase de hoy”.

La docente 2 utilizó elementos para las enseñanzas y el desarrollo de la clase contextualizados a la realidad de sus estudiantes: texto de lectura general sobre las drogas, tablero electrónico, proyector, libros de temáticas diversas. El propósito de clase lo expresó oralmente y no lo registró en el tablero para que todos los estudiantes lo conocieran con detenimiento: – “El propósito de la clase de hoy es ese, que reconozcamos las proposiciones”. Utilizó preguntas de indagación sencillas y comprensibles para el grupo que permitieron conectar la temática del texto sobre las drogas con el propósito de la clase: – “Ahora en este texto de drogas o drogadicción, perdón, vamos a sacar las proposiciones que ustedes creen que ahí estén ¿Quién me dice una?”.

En la fase de enunciación de la clase primó la oralidad y no se generaron espacios para la toma de apuntes o datos por parte de los estudiantes. Resultó significativo el uso de algunas metáforas para facilitar la comprensión de los significados de las proposiciones; para referirse a las *proposiciones supraordinadas e isoordinadas, respectivamente*: – “Estamos viendo la mamá de la clase concepto...”. “Esos son los hijitos de la clase concepto”.

El mentefacto como estrategia metodológica de la Pedagogía Conceptual no se incorporó en la enunciación de las enseñanzas y, escasamente, se utiliza, con algunos vacíos en su construcción, en las siguientes fases de la clase, a través de los ejercicios que adelantaron los estudiantes. Esto deja claro que hace falta una mayor apropiación del concepto y estructuración de los mentefactos como elemento metodológico fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje en Pedagogía Conceptual.

La docente 2 empleó metodología participativa con explicación puntual de los componentes de la temática abordada, alternado con preguntas de activación de conocimientos previos de los estudiantes, quienes intervinieron de manera espontánea, tanto de manera individual como colectiva en los grupos de trabajo y al presentar sus informes de actividades.

En la fase de modelación, la docente 2 recurrió a los textos traídos por los mismos estudiantes para el desarrollo de la actividad, lo que posibilitó la selección de los éstos, de acuerdo a los intereses de los estudiantes en cuanto a: contenidos, extensión, título, etc. La docente 2 utilizó preguntas de indagación comprensibles y promovió la definición de tiempos específicos para el cumplimiento de la actividad al igual que el trabajo colaborativo, organizando a los alumnos en grupos de tres estudiantes, quienes debían focalizar las proposiciones en el texto seleccionado: "...”Agarran un texto en grupos de tres y me sacan las proposiciones. Miren que no les estoy diciendo que me hagan el mentefacto. Solamente van a sacar las proposiciones. Todas las que salgan de supraordinadas, todas las proposiciones que salgan de isoordinadas y así sucesivamente. Tienen quince minutos para ese trabajo”.

Teniendo en cuenta que en la fase de modelación, el profesor asume el rol de actor metacognitivo Fundación Alberto Merani (2008), se observó que la docente 2 realizó asistencia y acompañamiento en cada grupo mientras ellos realizaban el ejercicio, pero no presentó nuevos ejemplos específicos de manera escrita para las elaboraciones que debían hacer los estudiantes. Posteriormente, el intercambio de las respuestas de los trabajos de cada grupo para su revisión permitió, en alguna proporción, a los estudiantes la comprensión de la temática de las proposiciones. En la parte final de esta fase, ellos presentaron parte de los aciertos y vacíos en los trabajos de sus propios compañeros. En algunas de las intervenciones hizo falta mayor solidez y dominio en el manejo de la información requerida en la actividad.

En la fase de la simulación, el docente asume el papel de mentor, es decir de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto debe existir un monitoreo del desempeño de los alumnos en la aplicación de las estrategias. Fundación Alberto Merani (2008). En esta fase, la docente 2 utilizó estrategias de trabajo similares a la anterior, mantuvo a los estudiantes integrados en los mismos grupos de tres personas y les entregó un libro de texto para realizar una actividad. La orientación para el desarrollo de la actividad no fue clara desde el inicio porque no se especificó la finalidad del ejercicio, construir un mentefacto. Primero, les indicó que debían seleccionar un texto conceptual: “[...] “En esos libros que les entregué ustedes deben identificar un texto que sea netamente conceptual”. En el espacio de la clase correspondiente a enunciación y de la simulación no explicó “*texto conceptual*”, por lo cual intervino para explicar y aclarar de qué trata el *texto conceptual*. Luego, les entregó otra indicación: -“Vamos a mirar las palabras claves del texto”. Esto la llevó a explicar nuevamente las características de las palabras claves. Más adelante, pidió a los estudiantes que pasaran al frente para presentar sus informes del trabajo realizado y trazar el mentefacto del texto seleccionado en el tablero.

Si bien la docente 2 brindó apoyo y orientaciones generales y particulares a los grupos de trabajo para el desarrollo de la actividad, los desempeños de los estudiantes al presentar sus informes, dieron cuenta de la falta de mayor apropiación de las concepciones sobre proposiciones y más específicamente sobre la estructuración de los mentefactos. De los cuatro grupos que presentaron el esquema de un mentefacto con sus respectivas proposiciones estructuradas, solo uno evidenció dominio de las enseñanzas desarrolladas en la clase.

El componente afectivo, desde la oralidad, fue escaso durante el desarrollo de la clase, solo algunas expresiones empleadas por la docente 2 como: -“¡Perfecto!”. “¡Muy bien!”. No se invitó al aplauso o la felicitación de la docente a los estudiantes por sus aciertos o intervenciones



significativas, por el contrario aparecieron interrogantes o frases de desaprobación muy directas: -“¿Qué error cometió ella?”. “O sea que eso está... ¡Esa estructura está mala!”. En cuanto a la atención de las inquietudes y preguntas de los estudiantes, la docente 2 se mostró muy pendiente y colaboradora los estudiantes.

La propuesta de evaluar el desarrollo de la clase, por parte de la docente 2, es muy valiosa porque le permitió conocer las impresiones de los alumnos en cuanto su interés por la clase, sus nuevos conocimientos y actitudes durante la realización de la misma, no obstante se realiza oralmente y no queda ningún soporte escrito de lo expresado por los estudiantes: -“¿Qué aprendieron hoy en la clase?”. “¿Qué aprendieron hoy con los errores de sus compañeros”.

¿Cómo les pareció la clase de hoy?”. “¿Cómo se portaron?”. No hubo una rúbrica que posibilitara este ejercicio de evaluación de la clase.

### **Análisis de observación y resultados de clase del pilotaje. Docente 3.**

#### **Análisis de observación de clases de la Docente 3**

##### **Fase de motivación/encuadre:**

La docente 3 inicia esta fase con un saludo de bienvenida y de inmediato presenta el encuadre: “Siéntense bien, la espalda recta, mirando al frente. Recordemos la importancia de tener una buena condición en el salón de clase”. Los estudiantes asumen esa postura. Posteriormente, manifiesta la enseñanza de la clase, haciendo referencia que es un tema relacionado con los desarrollados anteriormente en la Tabla Periódica. Proyecta y explica el propósito.

Luego presenta dos videos, uno sobre la química y la vida, y otro donde se muestra la organización de la tabla periódica. La docente resalta que ambos videos tienen relación.

Más adelante, al culminar la presentación del segundo video, la docente 3 pregunta – “¿Les gustó?”, los estudiantes responden –“Sí”, y no hay más pregunta.

La docente hace referencias a enseñanzas trabajadas, con lo cual termina esta fase.

#### **Fase de enunciación:**

La docente inicia esta fase con la activación de conocimientos previos, –“Ahora vamos a hablar acerca de las propiedades periódicas. Cuándo ustedes les dicen propiedades o periódicas ¿Qué se les viene a la mente?”. Luego, con el apoyo de tablero electrónico, una cartelera donde se encuentra la tabla periódica y material ilustrativa, explica la enseñanza y los estudiantes realizan aportes a la misma. La docente felicita los aportes de los estudiantes: “Muy bien”, “Excelente”.

Con la ayuda del material ilustrativo, la docente construye un mentefacto y les pide a los estudiantes que los transcriban en el cuaderno - “Vamos a aplicar lo aprendido; pero antes vamos hacer un mentefacto, que ustedes van a copiar en su cuaderno”, luego lo explica y de esta manera cierra esta fase.

#### **Fase de modelación:**

La docente inicia esta fase dando orientaciones para el desarrollo de los ejercicios de aplicación, apoyándose de un esquema tabla periódica.

Luego de terminar las explicaciones la docente hace preguntas para verificar la asimilación del aprendizaje- ¿Alguna pregunta hasta aquí? ¿Esto está claro?, los estudiantes responden al unísono que “sí”. De esta manera culmina la fase.

**Fase de simulación:**

La docente inicia esta fase dando las orientaciones para una activa práctica, de igual modo, indica que será en parejas y define el tiempo para la actividad, quince minutos. Aprovecha para ampliar las explicaciones.

La docente realiza observación directa y acompañamiento al trabajo de las parejas. Una de las estudiantes se niega a trabajar en parejas: “¡No puede trabajar sola!, ¡Bueno, sí puede, pero no debe!”; la joven le hace un gesto de desagrado, pero accede a las sugerencias dadas, ante lo cual, la profesora le dice “Gracias” y continúa su recorrido. Mientras los estudiantes están trabajando, la docente les coloca un ejemplo ilustrativo. Más adelante, suena el timbre que indica la culminación de la jornada de clase, por lo tanto, se aplaza el trabajo para el siguiente encuentro, la docente aprovecha para hacer recomendaciones generales.

La semana siguiente se continúa con la fase de simulación, la docente inicia con un saludo de bienvenida y da los mismos requerimientos de la clase anterior.

La docente antes de iniciar las actividades propuestas en la clase anterior, explica el tema nuevamente, hay participación de los estudiantes, a través de preguntas hechas por la docente- ¿Cómo hallamos el volumen atómico de una molécula? ¿Quién me recuerda? un estudiante responde: “De derecha a izquierda”, otro contesta “Hallando el radio”, la docente dice: Hallando el radio “Muy bien” “Excelente”.

Posteriormente la docente pasa a los estudiantes al tablero, revisa los trabajos hechos la clase anterior y hace acompañamiento del mismo. -“¿Qué pase la primera pareja ¿Quién dijo yo?”, nadie contesta; la docente vuelve a insistir “¡ Vengan pasen!, hace un gesto con sus manos de “adelante”, ¡Me encantan cuando todos quieran pasar!, usa un lenguaje sarcástico, y al final toma a un joven que está adelante para que pase. Los estudiantes que lo están haciendo bien les

dice: “Excelente”, “Muy bien”, a los que tiene duda, les hace las aclaraciones y al resto de los jóvenes, les pide que se califiquen colocándose un “chulito” teniendo en cuenta las correcciones que se están haciendo en el tablero, de esta manera se culmina la fase.

**Fase de ejercitación:** No se evidencian actividades para esta fase.

**Fase de demostración:**

La docente inicia esta fase realizando una primera actividad, que consiste en realizar maquetas con plastilina. Para el desarrollo de la misma, la docente proporciona los materiales y da las orientaciones necesarias. Mientras los estudiantes van realizando las actividades, ella hace acompañamiento y les muestra cómo debe quedarles. Estos trabajos no son terminados en la clase.

La segunda actividad son exposiciones realizadas por tres grupos de estudiantes, con unos temas dados anteriormente sobre la importancia de los elementos químicos en la vida cotidiana. En ella hay participación de algunos estudiantes.

La tercera y última actividad es una evaluación escrita. Antes de iniciar, la docente da instrucciones de cómo debe ser el comportamiento durante este proceso; mientras los estudiantes se siguen organizando, la docente les da las orientaciones para la próxima clase, además les indica que la evaluación es en pareja y tiene una duración de 40 minutos. De esta manera se hace el cierre total de la enseñanza.

### **Resultados**

El proceso de planeación de la clase no se cumplió a cabalidad; la fase de ejercitación, no fue evidenciada y, en la demostración, las actividades propuestas no fueron revisadas en su totalidad; aunque al finalizar la clase, la docente 3 manifiesta que la próxima clase continuará

con las exposiciones y la revisión de los trabajos manuales- “Vamos a continuar en la próxima clase con las exposiciones y evaluación”.

Para el buen desarrollo de la enseñanza, la docente proyectó en el tablero electrónico el propósito de la clase – “Vamos hablar de un tema muy, pero muy importante que tiene que ver también con la tabla periódica, pero para eso vamos a hablar del propósito de nuestra clase”, lo muestra, lo lee y resalta la importancia del tema en la vida cotidiana. Esto permitió ubicar a los estudiantes en el contexto de estudio en que se desea trabajar y que se pretende lograr al finalizar la enseñanza.

En la fase de motivación y encuadre se resalta la organización y disposición de la docente, la utilización de ayudas didácticas que permite la atención de los estudiantes y la manifiesta los requerimientos que son necesarios para buen desarrollo de la clase - “Vamos a tener claro algunas reglas que vamos a tener durante la clase ¿listo? como hemos trabajado siempre en el salón de clase, ustedes saben que deben tener una atención, pedir la palabra... nada de celulares, ni nada que nos pueda distraer del proceso. ¿Listo?”. Sin embargo, la docente no aprovecha las ayudas didácticas para hacer preguntas de indagación y sólo se queda como una observación.

En la fase de enunciación se presenta un cambio muy brusco, la docente no hace preguntas orientadoras, sólo presenta una breve explicación de lo dado anteriormente e inicia la enseñanza. No obstante, se destaca la generación de espacios para que los estudiantes participen en el desarrollo de esta fase, aun cuando no hay preguntas que oriente a los estudiantes a construir su propio conocimiento, como lo establece Pedagogía Conceptual.

El mentefacto como estrategia metodológica, fue presentado sólo como un herramienta de trabajo, y no como un instrumento de conocimiento como lo estipula Pedagogía Conceptual.

Por lo tanto, se evidencia la falta de apropiación por parte de la docente del para qué se utilizan estos instrumentos en el modelo pedagógico. No hubo construcción del mismo.

La docente 3 utilizó una metodología participativa, permitiéndole a los estudiantes intervenir de manera espontánea, a través del uso de preguntas que activaron los conocimientos previos.



En la fase de modelación, la docente emplea ayudas didácticas para ejemplificar la enseñanza dada. Se destaca la participación activa de los estudiantes en esta fase y la construcción conjunta en las demostraciones realizadas por la docente. Además, se resalta el dominio del tema por parte de la docente.

La docente fue consecuente con lo que propone Pedagogía Conceptual en la fase de simulación, estuvo siempre acompañando a los estudiantes, aclarando dudas y haciendo las respectivas correcciones; se resalta que la docente realiza una retroalimentación de los contenidos propuestos anteriormente, ya que esta fase fue suspendida por culminar la jornada laboral, aun cuando esto afectó los tiempos estipulados para el desarrollo normal de clase.

La fase de demostración se desarrolló mediante el uso de instrumentos de evaluación, como son: exposición, presentación de maqueta y evaluación escrita. Sin embargo, no se evidenció la apropiación del conocimiento de los estudiantes de manera individual, sino grupal, debido a que las actividades propuestas siempre se realizaron en equipos o en parejas; adicionalmente, la docente siempre acompañó a los estudiantes en esta fase y les insinuó la manera como tenían que quedar los trabajos propuestos –“Voy a mostrar aquí, más o menos como debe quedar el trabajo”, lo cual no permitió el desarrollo de las operaciones intelectuales de los mismo, que es el propósito de Pedagogía Conceptual.

Se evidencia una vez mas la importancia que le da la docente a realizar el encuadre y estipular los tiempos para desarrollo de las actividades propuestas – “Voy a entregar la evaluación, la van hacer con lapicero, ya saben, que no está de más decirles con honestidad, bien sentados, la espalda recta, con el lapicero, su lápiz y útiles en la mano. Tienen 40 minutos para resolverla”. Es de resaltar que la docente durante el desarrollo de toda la clase, manejo un lenguaje motivacional – “Muy bien”, “Excelente” y de amabilidad- “Gracias” e incentivó a los estudiantes a aplaudir a sus compañeros al realizar las actividades propuestas; además le dio importancia al trabajar en equipo; resaltando de esta manera el componente afectivo.

### Anexo W. Formato de plan de clases de la Institución.

 	<b>INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA FRANCISCO DE PAULA SANTANDER</b>	<b>Código:</b>
	<b>PLANEADOR DE CLASES</b>	<b>Versión:</b> <b>Año: 2014</b>
<b>DOCENTE:</b>	<b>AREA:</b>	<b>ASIGNATURA:</b>
<b>GRADO:</b>	<b>GRUPO(S):</b>	<b>FECHA:</b>
<b>ESTANDAR</b>		
<b>COMPETENCIA (S)</b>		
<b>PROPOSITOS</b>		
<b>AFECTIVO(S):</b>		
<b>COGNITIVO(S):</b>		
<b>EXPRESIVO(S):</b>		
<b>INDICADORES</b>		
<b>COGNITIVO:</b>		
<b>AFECTIVO:</b>		
<b>EXPRESIVO:</b>		
<b>ENSEÑANZAS</b>		
<b>AFECTIVO(S):</b>		
<b>COGNITIVO(S):</b>		
<b>EXPRESIVO(S):</b>		



<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>MOTIVACIÓN Y ENCUADRE:</b>		
<b>ENUNCIACIÓN:</b>		
<b>MODELACIÓN:</b>		
<b>SIMULACIÓN:</b>		
<b>EJERCITACIÓN:</b>		
<b>DEMOSTRACIÓN:</b>		
<b>DIDÁCTICA</b>		
<b>RECURSOS</b>		
<b>EVALUACION</b>		
<b>ELABORÓ:</b>	<b>REVISÓ:</b>	<b>FECHA:</b>

## Anexo X. Rúbricas para observaciones de clases directas y del pilotaje



### INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	
Nombre de la Sede:	
Grado :	Área :
Observador:	Observado:
Fecha:	Hora:

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
1.Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.						
2.El o La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución.						
3.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.						
4.La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes.</u>						
5.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.						
<b>Desde la planeación se</b>	6. 1. Ambiente escolar					
	6.2. Saberes previos					

<b>evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:</b>	6.3. Metodología						
	6.4. Manejo del tiempo						
	6.5. Material educativo de apoyo						
	6.6. Evaluación						
7 Desde la planeación se <u>prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de enseñanza-aprendizaje							

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
<b>Ambiente favorable para el aprendizaje</b>	8.1 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.						
	8.2 Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa.						
	8,3 Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.						
	8,4 La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.						
	8,5 El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.						
<b>Activación de conocimientos previos</b>	9 El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.						

<b>Conocimiento del Contenido Disciplinar</b>	10,1 El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados						
	10,2 El docente <u>relaciona</u> el tema con otras áreas del conocimiento						
	10,3 El docente relaciona el tema con el contexto real.						
<b>Didáctica utilizada en el aula de clase</b>	11,1 El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.						
	11,2 El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.						
	11,3 Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar						
	11,4 Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.						
	11,5 Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.						
	11,6 El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.						
	11,7 El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.						
<b>Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes</b>	12 El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto						

<b>Uso pedagógico de los materiales educativos</b>	13.1 El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.						
	13.2 El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.						
	13.3 El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.						

EVALUACIÓN								
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES	
<b>Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje</b>	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.							
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente							
	<b>se presentan las diferentes formas de evaluación</b>	1. Autoevaluación						
		2. Coevaluación						
		3. Heteroevaluación						
	14, 4 El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos							
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.							
	El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.							
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:	I. E. T. FRANCISCO DE PAULA SANTAMER
Nombre de la Sede:	SEDE 3 "LAS PETRONITAS"
Grado: 3 <sup>o</sup>	Área: LENGUA CASTELLANA
Observador: RODRIGO RESTREPO HERRERA	Observado: GLADYS JIMÉNEZ
Fecha: FEBRERO 19 DE 2016	Hora: 10:15 am. - 10:55

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

CRITERIOS		PLANEACIÓN					OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.			X				
El o La docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la Institución.				X			
La planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.					X		
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes.		X					
Desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad; 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 prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje			X				

CRITERIOS	DESARROLLO DE LA CLASE					OBSERVACIONES	
	INDICADORES	5	4	3	2		1
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 relaciona 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				
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.		X				
	Las actividades desarrolladas por		X				



	El docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar						
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.	X					
	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					
<b>Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes</b>	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto	X					
<b>Uso pedagógico de los materiales educativos</b>	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					

CRITERIOS	INDICADORES	EVALUACIÓN					OBSERVACIONES	
		5	4	3	2	1		
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.		X					
	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

De acuerdo a lo observado, el docente aplicó las etapas de ensayo y modelación, igualmente se aproximó a la fase de ejercitación.  
 No se presentó el propósito de la clase ni la enseñanza que se planeó para la clase.

Rodrigo Restrepo Haneberger

Nombre del Aplicador



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA 10-00000
Nombre de la Sede:	Sede B. P. 10-00000
Grado:	3 <sup>o</sup>
Observador:	Aracely Puentes Torres
Fecha:	Feb 23 - 2019
Área:	Lenguaje
Observado:	María José P.
Hora:	10:40 am - 11:30 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		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.							Se indica según el documento personal sin copiar
El o La docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la institución.					✓		el formato estipulado por el colegio.
La planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.					✓		
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes.			✓				
Desde la planeación se evidencia la 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		✓				
	2. Saberes previos		✓				
	3. Metodología		✓				
	4. Manejo del tiempo		✓				
	5. Material educativo de apoyo		✓				
	6. Evaluación		✓				
Desde la planeación se prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje			✓				

DESEMPEÑO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	COMENTARIOS
<b>Ambiente favorable para el aprendizaje</b>	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.					✓	
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa					✓	
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.		✓				
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.		✓				
	El docente realiza dinámicas de motivación que despiertan el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.		✓				
<b>Activación de conocimientos previos</b>	El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.		✓				
<b>Conocimiento del Contenido Disciplinar</b>	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados.		✓				
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento					✓	
	El docente relaciona el tema con el contexto real.		✓				
<b>Didáctica utilizada en el aula de clase</b>	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.				✓		
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento: individual, colaborativo y cooperativo.		✓				
	Las actividades desarrolladas por						

	el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar	✓					
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.		✓				
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.	✓					
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.			✓			
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.	✓					
<b>Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes</b>	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto	✓					
<b>Uso pedagógico de los materiales educativos</b>	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.	✓					
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.	✓					
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.	✓					

CRITERIOS	INDICACIONES	EVALUACIÓN					OBSERVACIONES	
		5	4	3	2	1		
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.				✓			
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente		✓					
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1. Autoevaluación						
		2. Coevaluación						
		3. Heteroevaluación				✓		
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos			✓				
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.			✓				
El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.		✓						
El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.		✓						

## COMENTARIOS ADICIONALES

El proceso fue dinámico, actividades variadas, se buscó al desarrollar actividad grupal así como roles y el trabajo cooperativo de los estudiantes.

Amada Fuentes Parrao.

Nombre del Aplicador



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

DATOS GENERALES	
Nombre del establecimiento educativo:	
Nombre de la Sede:	San Juan de los Rios - Ica
Grado:	5º
Observador:	Patricia Urtecho - Requena
Fecha:	Septiembre 29 - 2012
Área:	Matemática
Observado:	Yessica Yessica - Ica
Hora:	7:00 pm - 8:30 pm

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

CRITERIOS		PLANEACIÓN					OBSERVACIONES
		5	4	3	2	1	
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.						✓	
El o La docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la Institución.						✓	
La planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.			✓				
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes.			✓				
Desde la planeación se evidencia la 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		✓				
	2. Saberes previos		✓				
	3. Metodología		✓				
	4. Manejo del tiempo		✓		✓		
	5. Material educativo de apoyo		✓				
	6. Evaluación		✓				
Desde la planeación se prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje			✓				

		INDICADORES DE LA CLASE					OBSERVACIONES
CRITERIOS	INDICADORES	3	4	5	2	1	
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.		✓				
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa			✓			
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.			✓			
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.			✓			
	El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente 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.		✓				
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados			✓			
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento			✓			
	El docente relaciona el tema con el contexto real.		✓				
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.					✓	
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.			✓			
	Las actividades desarrolladas por						



	El docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar	✓			
	Las actividades sugeridas guardan coherencia con la planeación presentada.		✓		
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.		✓		
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.		✓		
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.		✓		
<b>Maneja efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes</b>	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto		✓		El tiempo es adecuado para el desarrollo de las actividades programadas
<b>Uso pedagógico de los materiales educativos</b>	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.		✓		
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.		✓		
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.		✓		

CRITERIOS	INDICADORES	Calificación					OBSERVACIONES	
		5	4	3	2	1		
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.			✓				
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente		✓					
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1. Autoevaluación				✓		
		2. Coevaluación			✓			
		3. Heteroevaluación					✓	
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos.		✓					
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.		✓					
	El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.		✓					
El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.		✓						

## COMENTARIOS ADICIONALES

---



---



---



---

*Rosmary Alvarez-Hugo Uribe*

Nombre del Aplicador

### Rúbrica para observación de clases del pilotaje.

RUBRICA DE LA OBSERVACION DE CLASE DEL MODELO DE PEDAGOGIA CONCEPTUAL							
FASES DE SECUENCIA DIDACTICA							
				Se vincula al estudiante al efectivamente aprendizaje activo.	Se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo.	No se vincula al estudiante con el aprendizaje activo.	OBSERVACIONES
INICIO	MOTIVACION	Propósito	Vincula al estudiante con el aprendizaje afectivo, argumentando la necesidad de ponerlo utilizar.	X			La profesora emplea un texto sobre una temática coyuntural en el grupo para introducir la enseñanza sobre las proposiciones de un mentefacto, "Las Drogas"
		Necesidad pedagógica	Valorar y proyectar la utilidad de la competencia.	X			
		Enseñanzas	Necesidad de la destreza (argumentos) y propósito.	X			
		Meta	Estudiante comprometido con el aprendizaje por que reconocen las consecuencias negativas y positivas de adquirirlo o no.	X			
	ENCUADRE	Propósito	Disponer el ambiente propicio para el alcance del propósito				
		Necesidad pedagógica	Regular la atención y conducta de acuerdo con la fase de la clase en la que estén.				
		Enseñanzas	Reglas, roles y productos esperados.				
		Meta	Estudiante consiente de la importancia de mantener un adecuado ambiente de aprendizaje para alcanzar propósito.				

<b>ETAPA DE COMPRESION QUE DESTACA LA DESTREZA</b>	<b>ENUNCIACION</b>	<b>Propósito</b>	Explicar y apropiar a los estudiantes de los instrumentos de conocimiento necesario para la competencia.		X	La presentación de las enseñanzas y la correspondiente explicación se hace con el apoyo de estrategias de preguntas asociadas a la enseñanza. Las preguntas realizadas por la docente permiten suponer que los estudiantes ya conocen información asociada a las proposiciones.  La profesora realiza variantes en algunos contenidos que había expuesto y explicado inicialmente.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Que el estudiante explique y ejemplifique el instrumento de conocimiento que respalda la competencia.		X	Las respuestas a algunos interrogantes propuestos para todo el curso, son respondidos por un grupo determinado de alumnos.
		<b>Enseñanza</b>	Instrumento del conocimiento que respalda la estrategias		X	El esquema presentado por la profesora representa un modelo estructurado de mentefacto y está organizado de acuerdo a las orientaciones brindadas inicialmente
		<b>Metas</b>	Estudiante que comprenden  Los instrumentos de conocimiento porque están en la capacidad de ejemplificarlos.		X	La profesora cambió una de las estructuras (proposiciones supordinadas) para realizar un ajuste en el mentefacto. La meta propuesta con la enseñanza no es posible que se haya cumplido.
		<b>Propósito</b>	Lograr que los estudiantes comprendan y aprendan la forma de realizar la competencia		X	Los estudiantes trabajan en una actividad consistente en identificar las proposiciones presentes en un texto. La profesora dio libertad a los estudiantes para seleccionar el texto correspondiente.
			Que el estudiante sea capaz de explicar las acciones que garantizan una óptima aplicación de la competencia y		X	Los estudiantes se reúnen en grupos de tres alumnos para desarrollar la actividad. El trabajo se ve concentrado, en la

	<b>MODELACION</b>	<b>Necesidad pedagógica</b>	evaluar como la manera de desarrollar el procedimiento garantiza el óptimo resultado.			mayoría de los casos en un solo estudiante. La profesora realiza acompañamiento en cada grupo para resolver inquietudes.
		<b>Enseñanzas</b>	Procedimiento aplicado a una situación.			Los estudiantes intervienen parcialmente con aportes para completar el mentefacto propuesto por la docente.
		<b>Meta</b>	Estudiante que comprenden el procedimiento y las características del producto que obtendrán.			Los estudiantes deben desarrollar la actividad en casa.
<b>ETAPA DE DESARROLLO DE LA DESTREZA</b>	<b>SIMULACION</b>	<b>Propósito</b>	Concientizar a los estudiantes de sus aciertos y errores en la aplicación de las estrategias para facilitar el desarrollo de la misma			La docente organiza a los estudiantes nuevamente en grupos y, aleatoriamente, les entrega los trabajos realizados en la clase anterior para que identifiquen los errores y aciertos que ellos hayan tenido. La profesora establece un tiempo para cumplir la actividad de 20 minutos. El trabajo se concentra en uno o dos integrantes de cada grupo, sin embargo lo asumen con disponibilidad y entusiasmo.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Inducir a los estudiante a que hagan conciencia sobre la calidad de la aplicación del procedimiento			La profesora realiza algunos acompañamientos a cada grupo. Recalca el tiempo para cumplir con la actividad.
		<b>Enseñanza</b>	Consejo de calidad en la aplicación de la estrategia			Identificar las proposiciones de un mentefacto en cada trabajo.
		<b>Meta</b>	Estudiantes que monitorean su desempeño por que reconocen los errores cometidos al aplicar el procedimiento y saben corregirlo.			Los estudiantes presentan los aciertos y desaciertos en los trabajos. Faltó más profundización y aclaración por parte de la profesora. Los estudiantes no dieron explicación completa sobre cada una de las proposiciones de un mentefacto.

	<b>EJERCITACION</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo de las estrategias.				
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Garantizar que el aprendizaje del estudiante sobreviva a espacio de la sección y del colegio				
		<b>Enseñanzas</b>	Consejo de mejoramiento de la calidad del producto				
		<b>Meta</b>	Estudiantes que aplican correctamente la competencia.				
<b>CIERRE</b>	<b>DEMOSTRACIÓN</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo pero concienzudo de la estrategia, asumiendo una actitud de auto exigencia.				
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Conciencia de nivel de desempeño				
		<b>Enseñanzas</b>	Conocimiento de variables que determinaron el nivel desempeño				
		<b>Meta</b>	Estudiantes que reconocen las situaciones en las que deben aplicar la competencia y lo hacen de manera acertada				
	<b>SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN</b>	<b>Propósito</b>	Sintetizar las actitudes y acciones que determinan la utilización de las enseñanzas, evaluando la calidad del producto para garantizar la transferencia.				
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Meta cognición- Meta afectividad.				
		<b>Enseñanzas</b>	Resumen del procedimiento, conclusiones				
		<b>Meta</b>	Estudiantes que pueden sintetizar las enseñanzas de la sesión				

**Fuente:** <http://es.slideshare.net/Ariel1959/presentacion-secuencia-didactica-mapa-3479564>

### Rúbrica de observación de clases del pilotaje diligenciada.

RUBRICA DE LA OBSERVACION DE CLASE DEL MODELO DE PEDAGOGIA CONCEPTUAL							
FASES DE SECUENCIA DIDACTICA							
				Se vincula al estudiante efectivamente al aprendizaje afectivo.	Se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje afectivo.	No se vincula al estudiante con el aprendizaje afectivo.	OBSERVACIONES
INICIO	MOTIVACION	Propósito	Vincula al estudiante con el aprendizaje afectivo, argumentando la necesidad de poderlo utilizar.	X			La docente expresa el propósito de la clase argumentando la necesidad de aprender ese objetivo.
		Necesidad pedagógica	Valorar y proyectar la utilidad de la competencia.	X			Expresa al estudiante la importancia de describir en su vida diaria
		Enseñanzas	Necesidad de la destreza (argumentos) y propósito.	x			Clarifica la necesidad que tiene el estudiante al describir en su entorno.
		Meta	Estudiantes comprometidos con el aprendizaje por que reconocen las consecuencias negativas y positivas de adquirirlo o no.			X	Aunque la meta es clara no se evidencia cuales puede ser las consecuencias al aprenderla o no. Podrían ser activados por medio de preguntas formuladas por el docente a los estudiantes
	ENCUADRE	Propósito	Disponer el ambiente propicio para el alcance del propósito			X	La docente no utilizó las estrategias adecuadas para conectar el ambiente con el propósito del aprendizaje.
		Necesidad pedagógica	Regular la atención y conducta de acuerdo con la fase de la clase en la que estén.			X	La gran mayoría de los estudiantes mantenían la atención vinculada con el aprendizaje de la clase, pero la docente no realizó un acompañamiento a aquellos estudiantes que se encontraban distraídos.
		Enseñanzas	Reglas, roles y productos esperados.			X	La docente es clara al momento de decirle a los estudiantes el propósito de la actividad, pero en la actividad grupal los estudiantes no desarrollan trabajo en equipo, ya que la actividad propuesta por la docente no lo requiere, por lo tanto no hay roles definidos

		<b>Meta</b>	Estudiante consiente de la importancia de mantener un adecuado ambiente de aprendizaje para alcanzar propósito.		X		Por el grado en que se desarrolla la clase la docente debe estimular constantemente a los estudiantes para mantener un adecuado ambiente de aprendizaje.
<b>ETAPA DE COMPRENSION QUE DESTACA LA DESTREZA</b>	<b>ENUNCIACION</b>	<b>Propósito</b>	Explicar y apropiar a los estudiantes de los instrumentos de conocimientos necesarios para la competencia.	x			La docente propone el uso de unas figuras de dibujos animados para describir, pero no explica ni modela en forma apropiada la manera como deben usarse los adjetivos para describir.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Que el estudiante explique y ejemplifique el instrumento de conocimiento que respalda la competencia.		X		Los estudiantes utilizan las imágenes para responder los interrogantes que la docente le formula sobre la descripción del personaje, pero las preguntas no apuntan a que los estudiantes desarrollen el conocimiento planteado en el propósito.
		<b>Enseñanza</b>	Instrumento del conocimiento que respalda la estrategia		X		La enseñanza radica en la descripción de los personajes que los niños trajeron de sus casas, los cuales no fueron suficiente instrumento de apoyo para favorecer el cumplimiento del objetivo planteado.
		<b>Metas</b>	Estudiante que comprenden Los instrumentos de conocimiento porque están en la capacidad de ejemplificarlos.		X		Los estudiantes llegan a comprender el término de descripción al responder y describir sus personajes, aunque esta descripción no tiene en cuenta el uso de diferentes adjetivos que permitan realizar diferentes categorizaciones.
	<b>MODELACION</b>	<b>Propósito</b>	Lograr que los estudiantes comprendan y aprendan la forma de realizar la competencia		X		La docente explica el concepto de la descripción y realiza una categorización relacionada con el término objetos, animales y personas.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Que el estudiante sea capaz de explicar las acciones que garantizan una óptima aplicación de la competencia y evaluar como la manera de desarrollar el		X		La docente utiliza una actividad en copia que consiste en dar unas instrucciones y colorear las frutas que hay en su lonchera de acuerdo a la descripción, pero no utiliza todos los



			procedimiento garantiza el óptimo resultado.				adjetivos propicios para que los estudiantes lograran enriquecer su conocimiento.	
		<b>Enseñanzas</b>	Procedimiento aplicado a una situación.		X		La docente socializa el producto de la actividad propuesta anteriormente y realiza las correcciones pertinentes y se sigue evidenciando el deficiente uso de adjetivos al describir, lo cual se refleja en los estudiantes.	
		<b>Meta</b>	Estudiante que comprenden el procedimiento y las características del producto que obtendrán.	x			Los estudiantes exponen una característica de las frutas que la docente propone.	
<b>ETAPA DE DESARROLLO DE LA DESTREZA</b>	<b>SIMULACION</b>	<b>Propósito</b>	Concientizar a los estudiantes de sus aciertos y errores en la aplicación de las estrategias para facilitar el desarrollo de la misma			X	Esta parte del proceso no se evidencia en el desarrollo de la clase	
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Inducir a los estudiante a que hagan conciencia sobre la calidad de la aplicación del procedimiento			X	Esta parte del proceso no se evidencia en el desarrollo de la clase	
		<b>Enseñanza</b>	Consejo de calidad en la aplicación de la estrategia			X	Esta parte del proceso no se evidencia en el desarrollo de la clase	
		<b>Meta</b>	Estudiantes que monitorean su desempeño por que reconocen los errores cometidos al aplicar el procedimiento y saben corregirlo.			X	Esta parte del proceso no se evidencia en el desarrollo de la clase	
	<b>EJERCITACION</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo de las estrategias.				X	No se estimuló el propósito del objetivo de la clase
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Garantizar que el aprendizaje del estudiante sobreviva a espacio de la sección y del colegio				X	La docente no le proporciona a los estudiantes el discurso apropiado para que ellos puedan manejar la conceptualización con respecto a la descripción. La docente ejercita la categorización que es una de las enseñanzas planteadas en la planeación y está relacionada con el propósito de la clase.

		<b>Enseñanzas</b>	Consejo de mejoramiento de la calidad del producto		X		La docente es consecuente con el mejoramiento de la calidad al momento de revisar el trabajo asignado y retroalimenta.
		<b>Meta</b>	Estudiantes que aplican correctamente la competencia.		X		Algunos estudiantes desarrollaron el nivel de la competencia propuesta.
<b>CIERRE</b>	<b>DEMOSTRACION</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo pero concienzudo de la estrategia, asumiendo una actitud de auto exigencia.		X		De acuerdo al propósito se desarrolló la clasificación de los personajes por categorías
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Conciencia de nivel de desempeño		X		De acuerdo al propósito la necesidad pedagógica se ejemplifico en la categorización de los diferentes personajes.
		<b>Enseñanzas</b>	Conocimiento de variables que determinaron el nivel desempeño		X		El nivel de enseñanza fue parcial debido a que la docente se enfatizó en la socialización de algunos estudiantes y no al grupo en general, no se evidencia el trabajo en equipo.
		<b>Meta</b>	Estudiantes que reconocen las situaciones en las que deben aplicar la competencia y lo hacen de manera acertada		X		Algunos estudiantes realizaron ejercicios de categorización y descripción.
	<b>SINTESIS Y CONCLUSION</b>	<b>Propósito</b>	Sintetizar las actitudes y acciones que determinan la utilización de las enseñanzas, evaluando la calidad del producto para garantizar la transferencia.		X		La activación del conocimiento no se desarrolló a cabalidad.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Meta cognición-Meta afectividad.		X		Descripción de personajes animados desde el punto de vista físico y emocional.
		<b>Enseñanzas</b>	Resumen del procedimiento, conclusiones		X		La docente realiza el resumen de la clase y retoma el trabajo realizado en las carteleras, algunos estudiantes participan en el proceso.
		<b>Meta</b>	Estudiantes que pueden sintetizar las enseñanzas de la sesión		X		Algunos estudiantes con ayuda de la docente sintetizaron las enseñanzas de la sesión.

**Fuente:** <http://es.slideshare.net/Ariel1959/presentacion-secuencia-didactica-mapa-3479564>

### Rubrica de observación de clases del pilotaje.

RUBRICA DE LA OBSERVACION DE CLASE DEL MODELO DE PEDAGOGIA CONCEPTUAL							
FASES DE SECUENCIA DIDACTICA							
				Se vincula al estudiante al efectivamente aprendizaje activo.	Se vincula al estudiante parcialmente al aprendizaje activo.	No se vincula al estudiante con el aprendizaje activo.	OBSERVACIONES
INICIO	MOTIVACION	Propósito	Vincula al estudiante con el aprendizaje afectivo, argumentando la necesidad de ponerlo utilizar.	X			Se presenta el propósito de la clase.
		Necesidad pedagógica	Valorar y proyectar la utilidad de la competencia.	X			Se indica la importancia que tienen los procesos químicos que se encuentran en la tabla periódica en la cotidianidad.
		Enseñanzas	Necesidad de la destreza (argumentos) y propósito.	X			Se exhorta a los estudiantes a conocer los procesos químicos que encontramos en la tabla periódica para relacionarlos en nuestra vida.
		Meta	Estudiante comprometido con el aprendizaje por que reconocen las consecuencias negativas y positivas de adquirirlo o no.	X			Los estudiantes muestran interés en identificar la importancia de los procesos químicos en la cotidianidad.
ENCUADRE		Propósito	Disponer el ambiente propicio para el alcance del propósito	X			Existe un ambiente propicio para desarrollar la clase.
		Necesidad pedagógica	Regular la atención y conducta de acuerdo con la fase de la clase en la que estén.		x		Se presenta un video donde se muestra la relación de los procesos químicos con la vida cotidiana. La atención de los estudiantes comienza a dispersarse, ya que es muy extenso el video. Tiene una duración de 20' aproximadamente.
		Enseñanzas	Reglas, roles y productos esperados.	X			De entrada la docente indica las reglas que hay que seguir para poder cumplir con el propósito de la clase
		Meta	Estudiante consiente de la importancia de	X			Se muestra disposición e interés por parte de los estudiantes.

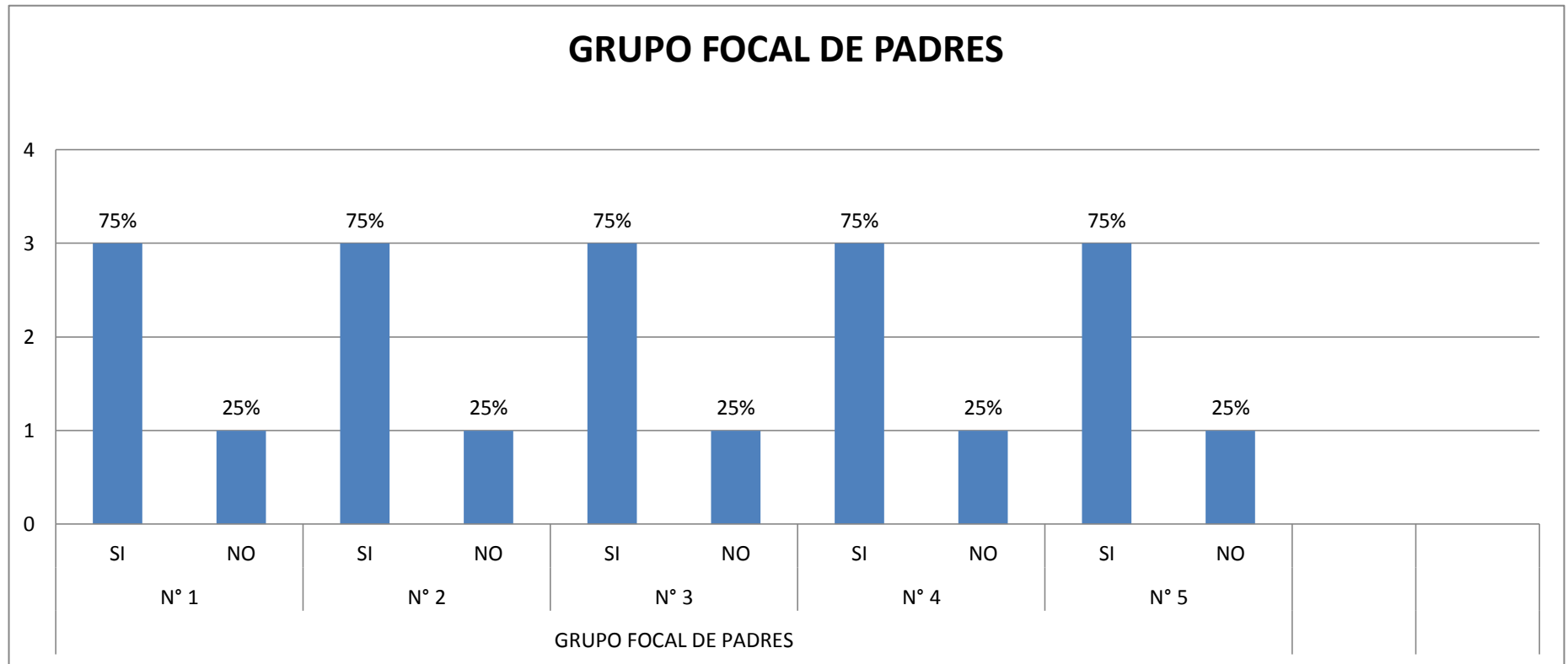
			mantener un adecuado ambiente de aprendizaje para alcanzar propósito.				
<b>ETAPA DE COMPRENSION QUE DESTACA LA DESTREZA</b>	<b>ENUNCIACION</b>	<b>Propósito</b>	Explicar y apropiar a los estudiantes de los instrumentos de conocimiento necesario para la competencia.	X			La docente recapitula conceptos claves y enseñanzas dadas en clase anteriores, a través de unas diapositivas para integrar el nuevo tema de propiedades periódicas.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Que el estudiante explique y ejemplifique el instrumento de conocimiento que respalda la competencia.	X			Los estudiantes responden a los interrogantes realizados por la docente.
		<b>Enseñanza</b>	Instrumento del conocimiento que respalda la estrategias	X			Se utilizan los instrumentos adecuados para el desarrollo de clase, a través, de la presentación de una tabla periódica proyectada en el tablero.
		<b>Metas</b>	Estudiante que comprenden Los instrumentos de conocimiento porque están en la capacidad de ejemplificarlos .	X			Los instrumentos de conocimientos son muy pertinentes, lo cual facilita la comprensión del tema propuesto y de su ejemplificación.
	<b>MODELACION</b>	<b>Propósito</b>	Lograr que los estudiantes comprendan y aprendan la forma de realizar la competencia	X			La docente explica las propiedades periódicas, utilizando material didáctico apropiado, el cual facilita la comprensión de la competencia que se pretende alcanzar. Se realiza participación activa.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Que el estudiante sea capaz de explica las acciones que garantizan una óptima aplicación de la competencia y evaluar como la manera de desarrollar el procedimiento garantiza el óptimo resultado.	X			La docente presenta proyectada en el tablero una tabla periódica vacía, para completarla con sus estudiantes y de esta manera percatarse de la apropiación del tema dado.
		<b>Enseñanzas</b>	Procedimiento aplicado a una situación.	X			La docente muestra claramente la manera como se debe ir

							completando la tabla, y como se van a ir aclarando las inquietudes presentadas por los estudiantes.
		<b>Meta</b>	Estudiante que comprenden el procedimiento y las características del producto que obtendrán.	x			A medida que la docente va completando la tabla y los estudiantes van aclarando las inquietudes, se comienza a evidenciar la comprensión del tema y la apropiación del mismo.
<b>ETAPA DE DESARROLLO DE LA DESTREZA</b>	<b>SIMULACIÓN</b>	<b>Propósito</b>	Concientizar a los estudiantes de sus aciertos y errores en la aplicación de las estrategias para facilitar el desarrollo de la misma				La actividad permite ir realizando la retroalimentación. Siempre hay participación activa.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Inducir a los estudiante a que hagan conciencia sobre la calidad de la aplicación del procedimiento				La docente presenta una actividad para que sean desarrolladas por los estudiantes, bajo su supervisión y ayuda. Consiste en seleccionar el elemento químico con mayor volumen.
		<b>Enseñanza</b>	Consejo de calidad en la aplicación de la estrategia	X			La docente es consecuente con el mejoramiento de la calidad al momento de revisar el trabajo asignado y retroalimenta
		<b>Meta</b>	Estudiantes que monitorean su desempeño por que reconocen los errores cometidos al aplicar el procedimiento y saben corregirlo.	X			La docente realiza actividades para revisar los trabajos asignados y también realiza autoevaluación y co-evaluación para revisar las actividades propuestas en esta fase.
	<b>EJERCITACION</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo de las estrategias.				No aplica
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Garantizar que el aprendizaje del estudiante sobreviva a espacio de la sección y del colegio				No aplica
		<b>Enseñanzas</b>	Consejo de mejoramiento de la calidad del producto				No aplica

		<b>Meta</b>	Estudiantes que aplican correctamente la competencia.				No aplica
<b>CIERRE</b>	<b>DEMOSTRACION</b>	<b>Propósito</b>	Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo pero concienzudo de la estrategia, asumiendo una actitud de auto exigencia.		X		La docente siempre hizo acompañamiento para la resolución de los ejercicios propuestos para esta fase. Muy pocas veces se tuvo autonomía para realizar las actividades.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Conciencia de nivel de desempeño		X		De acuerdo al propósito la necesidad pedagógica se ejemplifico en las propiedades químicas, teniendo en cuenta su el valor entre cada una de ellas.
		<b>Enseñanzas</b>	Conocimiento de variables que determinaron el nivel desempeño		X		No se pudo percibir el nivel de desempeño individual de los estudiantes, debido a que todas las actividades fueron grupales
		<b>Meta</b>	Estudiantes que reconocen las situaciones en las que deben aplicar la competencia y lo hacen de manera acertada		X		Todas las actividades apuntaron a cumplir con el propósito de la clase; aunque no se pudo evidenciar el desempeño individual de los estudiantes
	<b>SINTESES Y CONCLUSION</b>	<b>Propósito</b>	Sintetizar las actitudes y acciones que determinan la utilización de las enseñanzas, evaluando la calidad del producto para garantizar la transferencia.				No se realizó la fase.
		<b>Necesidad pedagógica</b>	Meta cognición- Meta afectividad.				No se realizó la fase.
		<b>Enseñanzas</b>	Resumen del procedimiento, conclusiones				No se realizó la fase.
		<b>Meta</b>	Estudiantes que pueden sintetizar las enseñanzas de la sesión				No se realizó la fase.

**Anexo Y. Análisis de frecuencia**

**Grupo focal de padres conformado por 4 padres de familia.**



**Nº1. ¿Conoce la misión y la visión de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, el grupo focal de padres conformado en su totalidad por 4 integrantes, 3 manifiestan conocer la misión y la visión de la institución y 1 integrante manifiesta no conocerla.

**Nº2. ¿Sabe usted cual es el énfasis educativo del colegio?**

Se observa que ante este interrogante, el grupo focal de padres conformado en su totalidad por 4 integrantes, 3 manifiestan saber cuál es el énfasis educativo del colegio y 1 integrante manifiesta no saber.

**Nº3. ¿La institución le ha informado a usted cómo enseña o evalúa a su hijo?**

Se observa que ante este interrogante, el grupo focal de padres conformado en su totalidad por 4 integrantes, 3 manifiestan tener información sobre la forma como la institución enseña o evalúa a su hijo y 1 integrante manifiesta no saber.

**Nº4. ¿Considera usted que su hijo recibe asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender?**

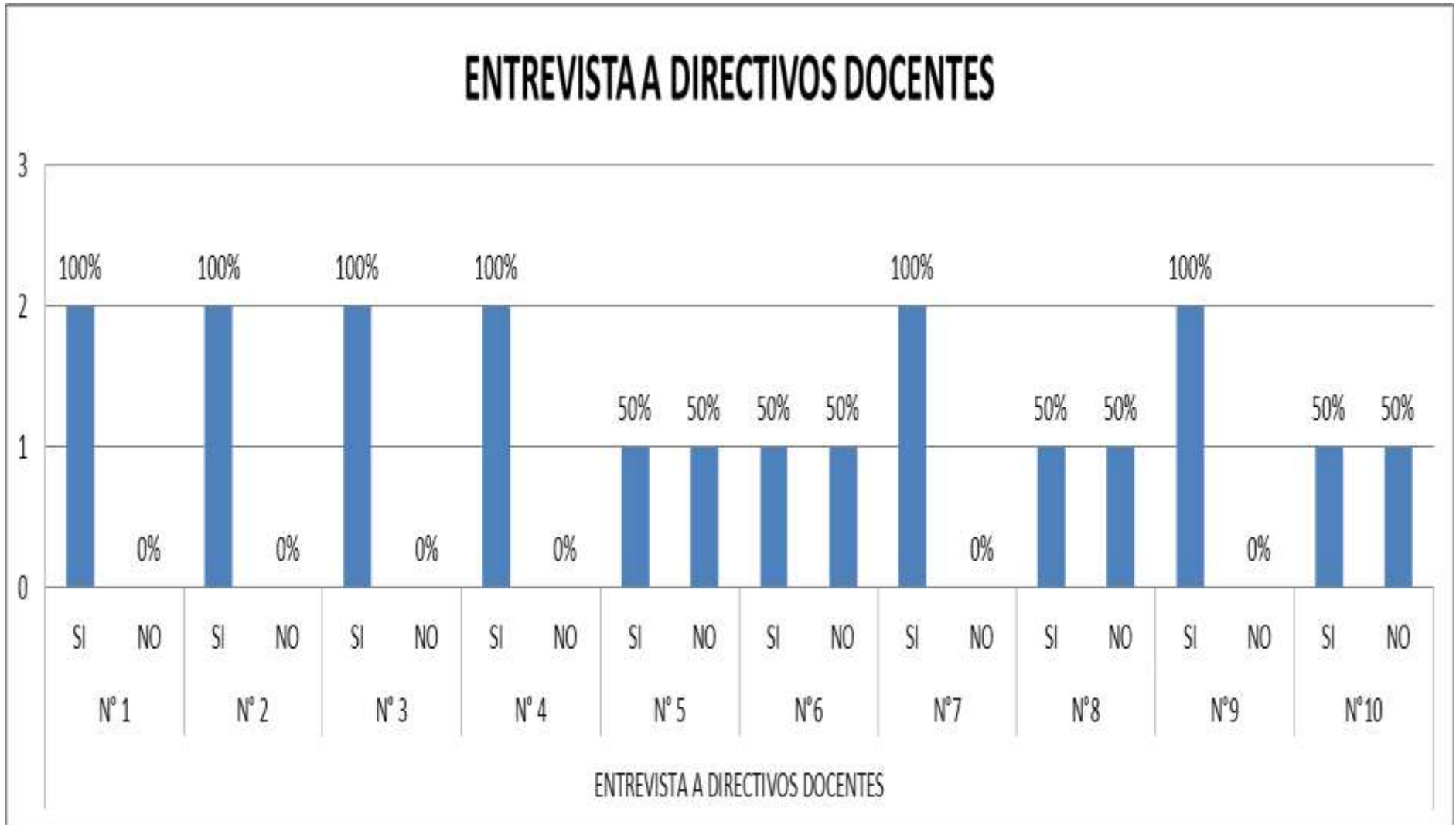
Se observa que ante este interrogante, el grupo focal de padres conformado en su totalidad por 4 integrantes, 3 manifiestan que sus hijos reciben asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender y 1 integrante manifiesta no saber.

**Nº5. ¿Piensa usted que lo que su hijo aprende en la institución puede servirle para el futuro? ¿Para qué específicamente?**

Se observa que ante este interrogante, el grupo focal de padres conformado en su totalidad por 4 integrantes, 3 manifiestan que lo que sus hijos aprenden en la institución puede servirle para el futuro y 1 integrante manifiesta no saber.



**Entrevistas a directivos docentes de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander**



**Nº1. ¿Conoce la misión y la visión de la Institución Educativa?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes manifiestan conocer la misión y la visión de la institución educativa.

**Nº 2. ¿Percibe usted coherencia entre la misión, la visión, la filosofía de la IE, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes manifiestan percibir la coherencia entre la misión, la visión, la filosofía de la IE, las metas educacionales propuestas y las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad.

**Nº3. ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa son suficientes para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes afirman que los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa son suficientes para asegurar la implementación de currículo de manera exitosa.

**Nº4. ¿Considera que los contenidos curriculares son coherentes con los perfiles de los estudiantes y responden a las necesidades de la ciudad, la región y el país?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes consideran que los contenidos curriculares son coherentes con los perfiles de los estudiantes y responden a las necesidades de la ciudad, la región y el país.

**Nº5. ¿Hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología que se propone?**

Se observa que ante este interrogante, 1 directivo docente considera que hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y didácticos establecidos y la metodología que se propone y 1 directivo docente considera que no hay.

**Nº6. ¿Se logra la transversalidad del currículo?**

Se observa que ante este interrogante, 1 directivo docente considera que se logra la transversalidad del currículo y 1 directivo docente considera que no se logra.

**Nº7. ¿Contribuyen los contenidos curriculares planteados a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, competencias generales y específicas y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes consideran que los contenidos curriculares planteados a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, competencias generales y específicas contribuyen a busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa.

**Nº8. ¿Existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales)?**

Se observa que ante este interrogante, 1 directivo docente considera que existen mecanismos para analizar e integrar los resultados de las evaluaciones externas SABER e internacionales y 1 directivo docente considera que no.

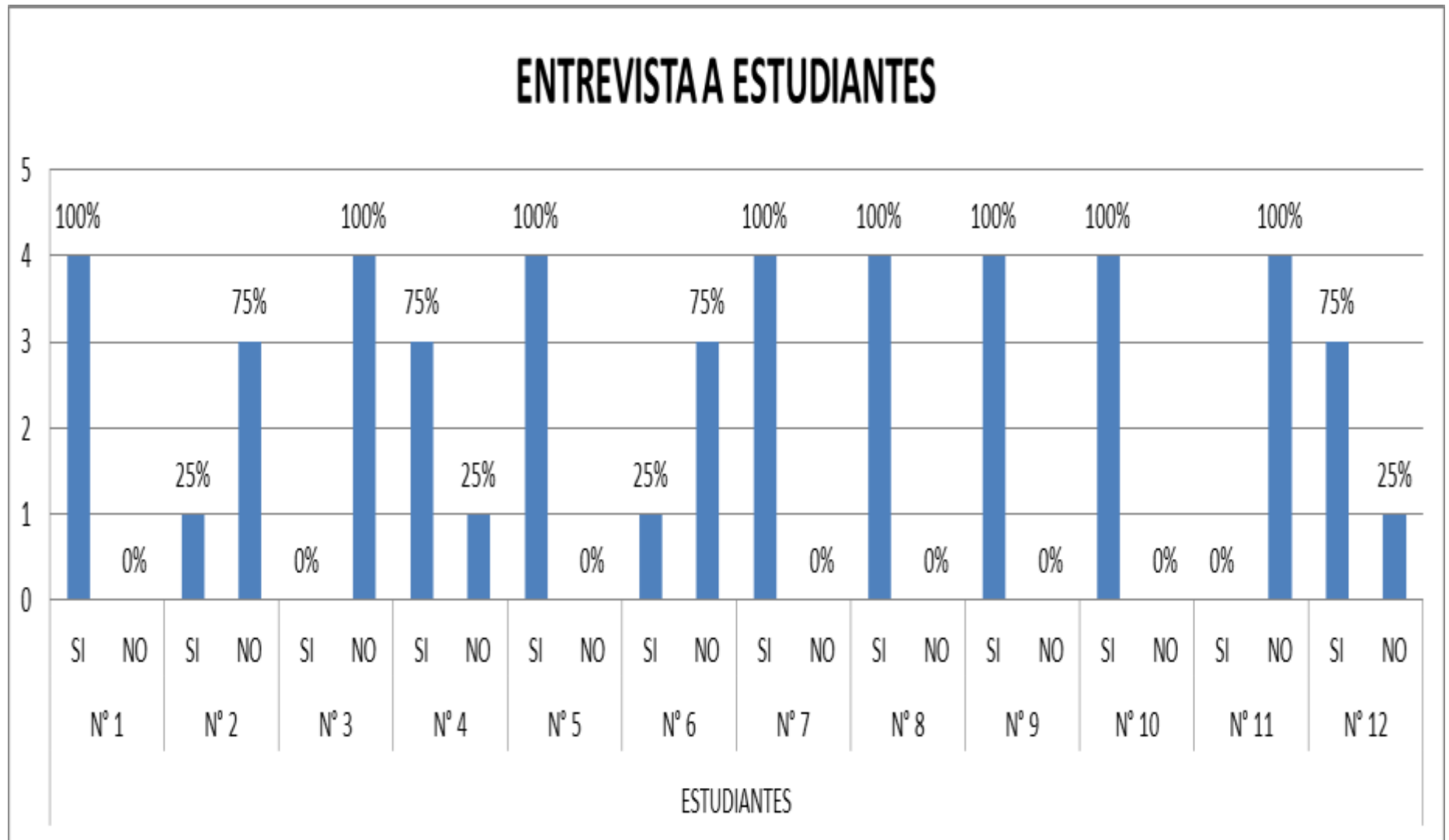
**Nº9. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 2 directivos docentes afirman conocer el modelo pedagógico de la institución.

**Nº10. ¿Has recibido capacitación del modelo pedagógico de tu institución?**

Se observa que ante este interrogante, 1 directivo docente manifiesta haber recibido capacitación del modelo pedagógico de la institución y 1 directivo docente considera no haber recibido.

**Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander**



**N° 1. ¿Conoces la misión y la visión de la institución educativa?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan conocer la misión y la visión de la institución.

**N° 2. ¿Has participado en la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 1 estudiante manifiesta haber participado en la actualización permanente de la misión, visión, valores del PEI de la institución de la institución y 3 estudiantes no.

**N° 3. En el momento de actualizar la visión, la parte del manual de convivencia ¿te han invitado para que participes?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan no haber participado en la actualización de la visión, la parte del manual de convivencia de la institución.

**N°4. ¿Has participado en elecciones para representantes estudiantiles en los órganos de la dirección de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 3 estudiantes manifiestan haber participado en las elecciones para representantes estudiantiles en los órganos de dirección de la institución y 1 manifiesta no haber participado.

**N°5. ¿Te parece que las asignaturas propuestas por la institución responden a tus necesidades, te ayudan a prepararte para la vida?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan que las asignaturas propuestas por la institución responden a sus necesidades y los ayudan a prepararse para la vida.

**N° 6. ¿Los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con los que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar sus aprendizajes de manera exitosa?**

Se observa que ante este interrogante, 1 estudiante manifiesta que los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la institución educativa son suficientes para asegurar sus aprendizajes de manera exitosa y 3 estudiantes manifiestan que no.

**N° 7. ¿Los docentes utilizan tecnologías, nuevas tecnologías en el desarrollo de las asignaturas?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan que los docentes utilizan tecnologías, nuevas tecnologías en el desarrollo de las asignaturas en la institución educativa.

**N°8. ¿Conoces el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación y la bibliografía?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan conocer el programa de las asignaturas, los temas, las metodologías, las formas de evaluación, la bibliografía, de las clases que los profesores imparten en la institución educativa.

**N° 9. ¿El docente te evalúa lo que te enseña en clase?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan que los docentes evalúan los conocimientos que se imparten en las clases en la institución educativa.

**N° 10. ¿El docente te ofrece opciones de recuperar cuando presentas bajo desempeño en las asignaturas?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan que los docentes ofrecen opciones de recuperar cuando los estudiantes presentan bajo desempeño en las asignaturas en la institución educativa.

**N° 11. Conoces el modelo pedagógico de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 4 estudiantes manifiestan no conocer el modelo pedagógico de la institución educativa.

**N° 12. ¿Identificas los diferentes momentos de la clase?**

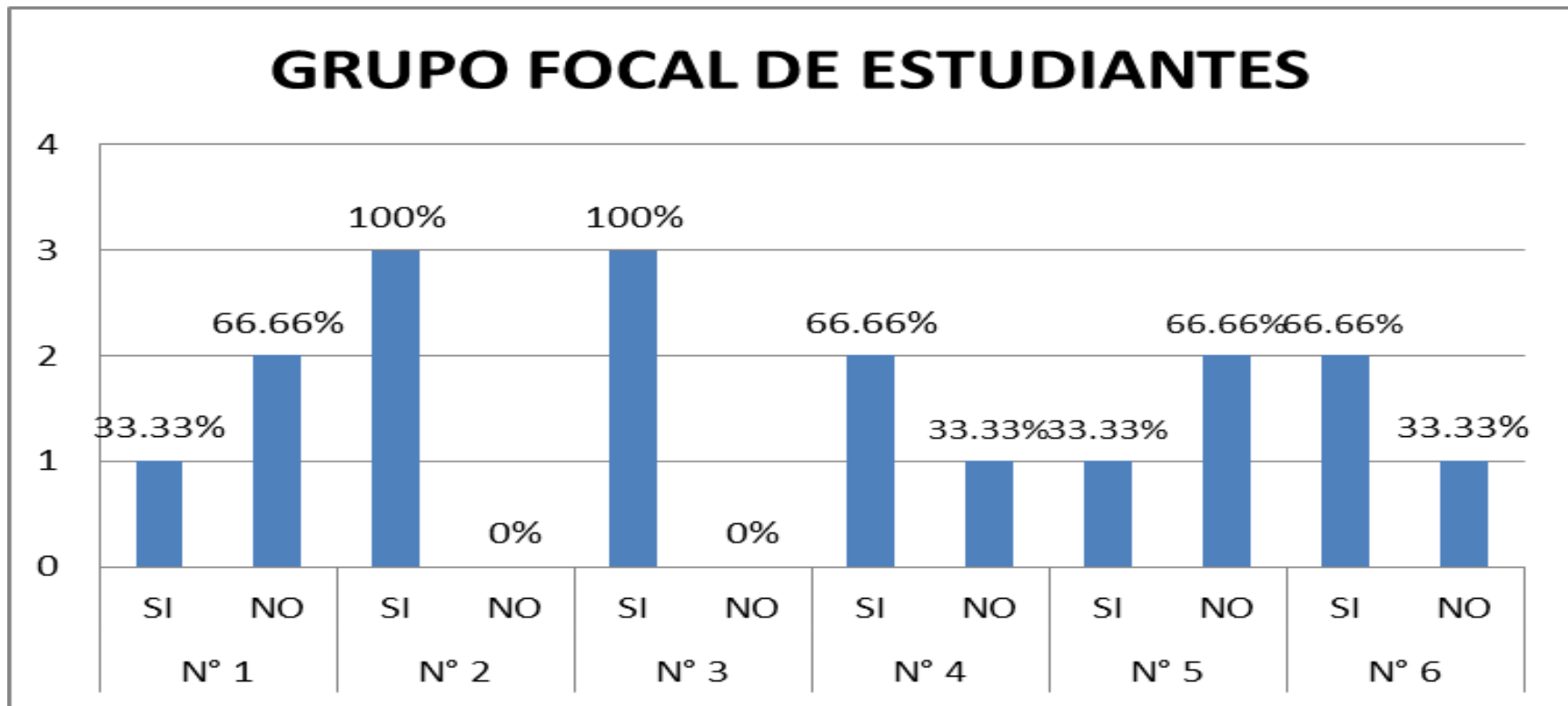
Se observa que ante este interrogante, 3 estudiantes manifiestan identificar los diferentes momentos que tiene una clase del modelo de pedagogía conceptual de la institución educativa y 1 manifiesta no identificarlos.

**Grupos focales de estudiantes de la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander**

**Grupo focal N°1 conformado por 5 estudiantes**

**Grupo focal N°2 conformado por 5 estudiantes**

**Grupo focal N°3 conformado por 5 estudiantes**



**N°1. ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 1 grupo focal de estudiantes conformado en su totalidad por 5 integrantes manifiestan conocer el modelo pedagógico de la institución y 2 grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 10 integrantes manifiestan no conocerlo.

**N°2. ¿Te gusta la manera como tus profesores te enseñan?**

Se observa que ante este interrogante, todos los grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 15 integrantes manifiestan que les gusta la manera como sus profesores les enseñan.

**N° 3. ¿Esta institución tiene alguna modalidad? ¿Qué piensas de ella? ¿Crees que te sirva de algo para tu vida futura?**

Se observa que ante este interrogante, todos los grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 15 integrantes manifiestan que la institución educativa tiene alguna modalidad académica y les sirve de algo para su vida futura.

**N°4. ¿Recibes oportunamente los resultados de tus evaluaciones?**

Se observa que ante este interrogante, 2 grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 10 integrantes manifiestan recibir oportunamente los resultados de sus evaluaciones y 1 grupo focal de estudiantes conformado en su totalidad por 5 integrantes manifiesta no recibirlas oportunamente.

**N°5. ¿Sabes cuál es la misión y visión de la institución?**

Se observa que ante este interrogante, 1 grupo focal de estudiantes conformado en su totalidad por 5 integrantes manifiesta saber cuál es la misión y visión de la institución, mientras 2 grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 10 integrantes manifiestan no saber cuál es la misión y visión de la institución.

**N°6. ¿Al culminar el ciclo escolar los educandos reflejan en su accionar el perfil del estudiante?**

Se observa que ante este interrogante, 2 grupos focales de estudiantes conformados en su totalidad por 10 integrantes manifiestan que al culminar el ciclo escolar los educandos reflejan en su accionar el perfil del estudiante, mientras 1 grupo focal de estudiantes conformado en su totalidad por 5 integrantes manifiesta que no se refleja en los estudiantes mediante su accionar el perfil del estudiante.