

DISEÑO DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE UN
MODELO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Autores:

FRED AVILA MOLINA

CARLOTA CECILIA GASTELBONDO BARCELÓ

JUDITH CANDELARIA PERTUZ SARMIENTO

ROSA BELÉN SUÁREZ CAMACHO

Trabajo de profundización para optar el grado de Magíster en Educación con énfasis en
Currículo y Evaluación

Director:

Ph. D. MAURICIO HERRÓN

Universidad del Norte

Instituto de Estudios en Educación

Maestría en Educación- Currículo y Evaluación Promoción 51

Barranquilla, 2017

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, febrero de 2017

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios, por permitirnos encontrarnos en el camino para la concreción de este sueño, en cuyo tránsito aprendimos a construir mejor escuela y a forjar amigos, dejándonos aprendizajes imborrables y personas inolvidables.

A nuestras familias, que con amor nos animaron en nuestras noches de cansancio y en cuyo seno se gestan todos nuestros sueños y proyectos, con la certeza de su incondicional afecto.

A nuestra querida Tutora, Elvia Stella Morales quien se ha ganado nuestro cariño, admiración y respeto por su sereno espíritu y su admirable preparación y profesionalismo; sin sus pertinentes aportes, su paciente guía y siempre agradable compañía, esto no hubiese sido posible.

A la Gobernación del Atlántico y a la Universidad del Norte, por su compromiso con la calidad de la educación, lo que permitió establecer alianzas que nos abrieron las puertas de un sueño que parecía ser tan distante.

A la Dra. Diana Chamorro, Coordinadora del Programa de Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación, quien diligentemente acompañó este proceso de aprendizaje y eligió acertadamente a nuestros profesores, de quienes nos llevamos significativas enseñanzas, que dejan una huella indeleble en nuestras vidas.

A nuestras Instituciones Educativas, las cuales constituyen hoy nuestro principal reto.

A la vida, que casi por azar nos juntó en un grupo colmado de afinidades, que nos permitió descubrir que, entre amigos, es como mejor se aprende, se construye y se trasciende.

Fred, Carlota, Judith y Rosa

Dedicatoria

A mi amada familia, a quienes debo todo en mi vida y que, con su amor y respaldo incondicional, me han apoyado para seguir alcanzando todas mis metas profesionales y sueños personales.

Fred Avila Molina

Con mucho cariño dedico este trabajo a quienes me brindan amor incondicional: mis hijos Olmes y Carol y mi esposo Olmes, mi madre Belarmina y mi tía Nadi. Gracias por su paciencia y comprensión, reflejada en sacrificar su tiempo para que yo pueda cumplir con el mío y apoyarme para alcanzar mis metas

Carlota Gastelbondo Barceló

A las personas más importantes de mi vida:

A Alessandro, por regalarle a esta causa el tiempo que le pertenece a su tierna infancia.

A mis padres, por brindarle su amorosa presencia en mi ausencia

Judith Pertuz Sarmiento

A mi familia, por su apoyo incondicional, en especial a mis niños Víctor y Sebas que, siendo tan pequeños, entendieron mis ausencias justificadas a nombre de este proyecto.

A mi amado Jimmy, por darme fuerzas y a mis padres por hacer de mí la mujer que soy.

Rosa Suárez Camacho

Tabla de contenido

	Pág.
1. Introducción.....	11
2. Título.....	15
3. Justificación.....	16
4. Marco Teórico.....	19
4.1 Currículo.....	19
4.2 Investigación evaluativa: Evaluación del currículo.....	34
4.3 Modelos de evaluación curricular	38
4.4 Investigación Acción	53
4.5 Modelos pedagógicos.....	57
4.6 Calidad educativa	65
4.7 Plan de mejoramiento	73
4.8 Fundamentos teóricos de los componentes metodológicos.....	76
5. Planteamiento del problema.....	84
6. Objetivos.....	87
6.1 Objetivo General.....	87
6.2 Objetivos específicos.....	87
7. Metodología.....	88
7.1 Área de profundización.....	88
7.2 Experticia e idoneidad.....	88
7.3 Etapas o fases para la adquisición y/o desarrollo de la experticia.....	90
7.3.1 Fase de evaluación curricular	90

7.3.2 Plan de mejoramiento.....	101
8. Resultados.....	103
8.1 Evaluación del currículo.....	103
8.1.1 Análisis documental.....	103
8.1.2 Entrevista a directivos docentes.....	114
8.1.3 Grupos focales.....	120
8.1.4 Observaciones no participantes de clase.....	126
8.1.5 Triangulación inter o entre técnicas.....	132
8.2 Plan de Mejoramiento.....	145
8.2.1 Concepto.....	145
8.2.2 Diseño y desarrollo del plan de mejoramiento.....	147
9. Conclusiones.....	176
10. Recomendaciones.....	182
11. Referencias.....	186
12. Anexos.....	195

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en la fase de evaluación del currículo</i>	92
Tabla 2. <i>Técnicas e instrumentos utilizados para la elaboración del plan de mejora</i>	101

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Rejillas para el análisis documental de las instituciones educativas.....	195
Anexo B. Entrevistas.....	237
Anexo C. Carta de invitación a grupos focales.....	276
Anexo D. Formatos de consentimiento informado para grupos focales.....	277
Anexo E. Transcripción Grupos focales.....	278
Anexo F. Evidencia fotográfica de los grupos focales.....	339
Anexo G. Nota de invitación a mesas de trabajo.....	340
Anexo H. Listas de asistencia a mesas de trabajo	341
Anexo I. Formatos SQA (mesa de trabajo No. 1).....	344
Anexo J. Taller: Conceptos fundamentales para la filosofía institucional (mesa de trabajo No. 2)	347
Anexo K. Informes de mesas de trabajo.....	353
Anexo L. Evidencias fotográficas del desarrollo de mesas de trabajo.....	360
Anexo M. Rúbricas de observaciones no participantes de clases.....	361
Anexo N. Triangulación intra de entrevista a Directivos Docentes.....	423
Anexo O. Triangulación intra de grupos focales.....	429
Anexo P. Triangulación intra de Observaciones de clase.....	438
Anexo Q. Triangulación inter o entre técnicas.....	447

Resumen

Se presenta aquí el desarrollo de una investigación acción llevada a cabo en una institución educativa oficial del municipio de Soledad, Atlántico, efectuada durante los años 2015 y 2016. El objetivo principal de la investigación fue diseñar un plan de acción para la resignificación del modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de la institución educativa.

Para ello, el abordaje metodológico fue de tipo cualitativo-cuantitativo, con la implementación de las técnicas de análisis documental, observación de clases no participante, entrevistas a grupos focales y entrevistas a directivos docentes, para la recolección de la información. Los datos obtenidos fueron procesados mediante categorización y triangulación múltiple (intra e inter).

Dentro de los resultados principales se encontró la falta de estructuración del modelo pedagógico institucional, el cual no es utilizado como eje orientador de los procesos curriculares ni apropiado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y también se evidenció desarticulación de la planeación y desarrollo curricular en todos los niveles, áreas, grados y sedes institucionales, caracterizada por prácticas docentes sin criterios unificados. Por último, como producto del estudio, se elaboró un plan de mejoramiento para la intervención y abordaje efectivo de las áreas prioritarias de mejora como son el modelo pedagógico y el horizonte institucional.

Abstract

We present here the development of an action research carried-out in a public school in Soledad, Atlantico (Colombia), conducted during 2015 and 2016. In this study, we performed a curriculum evaluation using the Context, Input, Process, and Product Model (CIPP) of Stufflebeam and Shinkfield (1987). The main goal was the design of an improvement plan for the resignification of the pedagogical model in the frame of curriculum evaluation.

To do so, the methodologic approach was mixed (qualitative/quantitative), applying methods for gathering information such as document analysis, non-participant observation, focal groups interviews, and interviews addressed to school principals. The data obtained were processed through categorization, and multiple triangulation (within-method and across-methods).

Within the main results, we found lack of structuring of the institutional pedagogical model, which is not used as the guiding axis for the curricular processes nor appropriated within the teaching-learning-assessment process. Also, we collect evidence upon disarticulation in curricular planning and development at every educational levels, subjects, courses, and school headquarters, characterized by teaching practice without unified criteria. Finally, as a product of this study, we designed, with the action team, an improvement plan for the effective approach and intervention of pedagogical model and strategic planning of the school.

1 Introducción

El presente estudio se llevó a cabo en una institución educativa oficial del municipio de Soledad, Atlántico, donde se realizó una evaluación del currículo institucional mediante el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), con abordaje metodológico mixto, para la identificación e intervención de las áreas susceptibles de mejora mediante la elaboración y ejecución de un plan de mejoramiento.

En este sentido, el diseño de un plan de mejoramiento permite establecer las metas, propósitos, indicadores y acciones tendientes a la resolución efectiva de las problemáticas relacionadas con un programa o currículo institucional, donde tienen participación activa representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa, quienes contribuyen a la transformación de los procesos y al mejoramiento de la calidad del servicio educativo (Espineira et al., 2012).

A partir del desarrollo de esta investigación mediante el modelo CIPP, se obtuvo información fundamental para la toma de decisiones en términos de la planeación estratégica y curricular que propendan por el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución y la calidad del servicio educativo en general. Además, se dio inicio a un proceso de empoderamiento de la comunidad para la transformación de las problemáticas institucionales.

Los capítulos incluidos en este trabajo se resumen a continuación.

El capítulo uno comprende la introducción del estudio de investigación, donde se realiza una breve descripción del tema de investigación (plan de mejoramiento del currículo), dónde se lleva a cabo el estudio (institución educativa oficial de Soledad, Atlántico), con quiénes (estamentos de la comunidad educativa), entre otros elementos.

El capítulo dos contiene el título del estudio, que enuncia y sintetiza todo el trabajo de profundización *-Diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación de un modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa-*.

El capítulo tres corresponde a la justificación del desarrollo del estudio, es decir, las razones por las cuales se lleva a cabo en la institución educativa, en materia de su relevancia social, pertinencia y viabilidad, como son la intervención del currículo institucional para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y del servicio en general, el empoderamiento de la comunidad educativa, entre otras.

El capítulo cuatro, marco teórico, comprende el conjunto de teorías (currículo, investigación evaluativa, investigación acción, modelos de evaluación curricular, modelos pedagógicos, calidad, plan de mejoramiento, metodología cualitativa, etc.) que fundamentan esta investigación, incluyendo el análisis crítico que hacen los autores sobre cada una de ellas respecto del desarrollo de la experticia.

El capítulo cinco, por su parte, contiene el planteamiento del problema de investigación, en este caso, la no evaluación previa del currículo que permitiera la identificación e intervención de las áreas problemáticas del mismo.

El capítulo seis comprende los objetivos, general y específicos, que se plantean en el trabajo de investigación, como el diseño de un plan de mejoramiento en el marco de una evaluación curricular para el abordaje e intervención efectiva de las áreas de mejora identificadas en el currículo institucional

El capítulo siete, metodología, incluye el área de profundización en que se ubica el estudio, el desarrollo de la competencia y habilidad de experticia e idoneidad, así como las etapas para la adquisición de la misma (evaluación del currículo, plan de mejora), que

comprenden a su vez el procedimiento, las técnicas de recolección de información (análisis documental, entrevista a directivos docentes, grupos focales de padres/estudiantes/docentes, observaciones no participantes de clases) y para la formulación del plan de mejora (grupo nominal), el procesamiento de la información obtenida (categorización, triangulación metodológica intra e inter) y el contexto de aplicación (una institución educativa técnica oficial de Soledad, Atlántico).

El capítulo ocho comprende los resultados y análisis de la información recolecta, de acuerdo con las categorías preestablecidas (horizonte institucional, currículo y modelo pedagógico) y con las etapas del modelo de evaluación curricular CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto).

En el capítulo nueve, conclusiones, se destacan los aspectos más significativos que arrojó la investigación, en términos de las áreas de mejora identificadas y priorizadas (modelo pedagógico, horizonte institucional), el abordaje de éstas (plan de mejoramiento), así como la experticia adquirida durante el desarrollo del estudio (p.ej. evaluación del currículo de I.E., diseño de planes de mejora, asesoría en planificación estratégica y diseño curricular para las instituciones educativas).

El capítulo diez comprende las recomendaciones que brinda el equipo investigador a la institución educativa objeto de estudio y a todas las personas interesadas (docentes investigadores, equipos de calidad, otros agentes y actores educativos) en el desarrollo de iniciativas de evaluación curricular y diseño de planes de mejora para la transformación y resolución de las problemáticas relacionadas con el currículo de las instituciones educativas.

El capítulo once recoge todas las referencias bibliográficas utilizadas en este estudio.

Finalmente, el capítulo doce compendia todos los anexos de esta investigación (formatos, rúbricas, guías, etc.).

2 Título

Diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación de un modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa

3 Justificación

Las iniciativas de investigación evaluativa promueven procesos de reflexión, revisión análisis e intervención del currículo, y sus problemáticas relacionadas, de las instituciones de educación donde se llevan a cabo, siempre con el fin último del mejoramiento del proceso educativo que allí tiene lugar. Esta mejora puede lograrse en la medida en que las instituciones acojan como propias las investigaciones, faciliten el desarrollo de las actividades y acciones requeridas para ello (p.ej. uso de espacios, programación de actividades, participación en entrevistas, etc.), que permitan el acceso a su documentación interna y se apropien de los planes de mejoramiento, recomendaciones y otros productos que surjan de estos estudios para la toma de decisiones informadas en materia de diseño curricular, direccionamiento estratégico, entre otras.

En este sentido, este estudio corresponde a una investigación evaluativa, dado que aborda el diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación del modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa oficial del municipio de Soledad (Atlántico, Colombia), de modo que el modelo sea pertinente y coherente con las necesidades, características particulares de la población atendida en el servicio educativo y la planeación estratégica de la I.E., para el mejoramiento de la calidad educativa en general.

En la institución educativa objeto de estudio no se han realizado aun, que se tenga registro, iniciativas sistemáticas de evaluación del currículo institucional, que hayan brindado información relacionada con problemáticas asociadas al diseño y planificación curricular, al modelo pedagógico de la I.E., a la planificación estratégica, entre otros componentes del proyecto educativo, lo cual no ha permitido la identificación e

intervención efectiva de elementos curriculares estructurales que pudieran estar afectando significativamente la calidad del servicio educativo en la institución.

Por ello, con esta intervención se pretende generar un escenario de perfeccionamiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, gracias a la apropiación efectiva de metodologías y estrategias pertinentes y coherentes con el modelo pedagógico institucional, a la unificación de criterios para el diseño, planificación curricular y prácticas docentes, a la alineación entre los diferentes componentes del proyecto educativo, entre otras condiciones favorables.

Consiguientemente, la esperada mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje incidirá positivamente en la formación integral de los estudiantes como miembros activos de su comunidad y líderes de la sociedad en general, así como también en su desempeño académico tanto dentro de la institución como en las pruebas estandarizadas estatales, favoreciendo con ello el acceso a programas de becas, a mejores oportunidades en estudios superiores y de ubicación laboral satisfactoria.

En términos de la relevancia social, dada su naturaleza de investigación acción, este estudio permitió la participación activa de representantes de todos los estamentos institucionales (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes) en el abordaje de las problemáticas relacionadas con el currículo, buscando la progresión sinérgica hacia la calidad académica e institucional. Con ello también se dio inicio a un proceso de empoderamiento de estos grupos en la intervención de las áreas susceptibles de mejora, con lo cual, conforme continúe su participación en las siguientes etapas del proceso que tengan lugar, se consolidará una comunidad educativa con mayores niveles de compromiso, responsabilidad, sentido de pertenencia, cooperación, solidaridad y apropiación.

Además, este trabajo de investigación tuvo alto grado de factibilidad, pues permitió la identificación de áreas susceptibles de mejoramiento en la institución educativa, así como el diseño e implementación de un plan de mejora que responda efectivamente a las necesidades y problemáticas institucionales más urgentes. Del mismo modo, el nivel de interés y la notable disposición de los representantes de los distintos estamentos institucionales para participar en el desarrollo de la intervención, facilitó la operatividad de esta propuesta.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación constituyó una base de información clave para la toma de decisiones en materia de direccionamiento estratégico por parte de las directivas de la institución educativa, con miras a proyectarse hacia el futuro, cualificar su planta docente, ajustarse adecuadamente a las necesidades y demandas que le impone el entorno local, impactándolo positivamente, así como para posicionarse mejor entre las instituciones educativas oficiales del municipio, de la región y del país.

4 Marco Teórico

En este apartado se presenta todo el conjunto de teorías, conceptos, marcos de referencia, discusiones, reflexiones, postulados, estado del arte y marco conceptual de este estudio de profundización.

4.1 Currículo

Conceptualización del Currículo.

El concepto de currículo ha evolucionado a lo largo del tiempo, tanto en el plano teórico como en el práctico. En sus orígenes, este término proviene del latín *curriculum*, que a su vez procede de *currere*, "correr", y significa "carrera" (Gimeno-Sacristán, 1988, p. 21). En principio, la palabra currículo se entendía en un sentido un tanto restringido, asociado a los contenidos que debían enseñarse en una determinada materia o disciplina en las escuelas (Gimeno-Sacristán, *Op cit.*, p. 22). Sin embargo, esta noción ha sido ampliamente modificada y reemplazada en la literatura curricular moderna. Actualmente, no hay una definición del término que sea ampliamente aceptada; en su lugar se considera un concepto polisémico, cuyas diversas acepciones dependen del contexto, enfoque y modelo pedagógico al que se circunscriban los autores en una investigación, artículo o revisión del tema (Connelly y Lantz, 1991).

En la Edad Media, este concepto estaba compuesto por una clasificación del conocimiento instrumental llamada *trivium*, integrado por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, así como por un grupo de cuatro campos aplicados denominado *cuadrivium* (Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) (Gimeno-Sacristán, 1988, p. 22). Estas siete disciplinas, impartidas durante siglos en las universidades europeas, condensaban las

ciencias y artes que se suponía debían ser enseñadas a los miembros de la nobleza y el clero, quienes eran prácticamente los únicos con acceso a la educación de ese tiempo.

Tiempo después, el concepto de currículo siguió vigente en la cultura anglosajona, donde se mantuvo ligado a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes básicos (Gimeno-Sacristán, 1988, p. 22).

Posteriormente, a finales del siglo XIX el currículo tuvo propiamente su origen como área de teorización e investigación, siendo pionero el norteamericano Franklin Bobbit, profesor de las universidades de Wisconsin y Chicago. Este autor, influenciado por el movimiento de la administración científica de Frederic Taylor, importó de la gestión de eficiencia industrial al campo educativo la idea de la escuela como una "organización obsoleta" que sólo podía "modernizarse" utilizando las "técnicas de gestión científica", propias de la industria. Por lo cual, el objeto de la enseñanza consistía en lograr productos con base en objetivos (Posada, 2008). A inicios del siglo XX, en su obra *El currículo*, la primera con este tema como título, Bobbit definió el currículo como el rango total de experiencias de entrenamiento, dirigidas o no, que se emplean para completar y perfeccionar el desarrollo de las habilidades del individuo (Bobbit, 1918, citado por Posada, 2008).

En 1949, el profesor Ralph Tyler, quien es reconocido como un autor clave en el desarrollo de la teoría curricular, definió al currículo como la suma de las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. En esta definición de currículo, las palabras clave son planificación y dirección en la práctica educativa, las cuales apuntan necesariamente al cumplimiento satisfactorio de objetivos y metas educacionales planteadas desde un principio, bajo responsabilidad de la escuela (Tyler, 1949, citado por Posada, *Op. cit.*). Esta visión basada en objetivos tuvo gran

permanencia e influencia sobre la evaluación educativa durante, por lo menos, dos décadas subsiguientes, siendo retomada por varios autores como base para sus acepciones del currículo (p.ej. Hilda Taba, los investigadores Tanner, entre otros).

Luego, en los años cincuenta, Good (1959, p. 60, citado por Cazares, 2004) sintetizó el concepto de currículo como el plan general de contenidos que la escuela ofrece a sus estudiantes para prepararlos para su graduación y posterior ingreso al mundo profesional o vocacional. Este concepto se sitúa en el modelo curricular academicista (Demuth, 2004), donde todos los contenidos están debidamente organizados y secuenciados.

En los años sesenta, Hilda Taba (1962, citada por Cazares, 2004) retomó los postulados de Tyler, y además señaló que el currículo es en esencia un plan de aprendizaje compuesto por varios elementos, en donde se tiene una declaración de metas y de objetivos específicos, un conjunto de contenidos seleccionados y ordenados, donde se manifiestan patrones de aprendizaje y enseñanza a partir de una serie de experiencias e incluye un mecanismo de evaluación con sus respectivos resultados.

Al año siguiente, en 1975 los autores Daniel Tanner y Laurel N. Tanner definieron el currículo como el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados esperados, formulados mediante una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, para el crecimiento continuo e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales (Tanner y Tanner, 1975, p. 76, citados por Cazares, 2004).

En 1976, el autor Robert Zais en su libro *Principios y Bases del Currículo*, expone que el término currículo es utilizado por los especialistas de dos maneras: bien sea para indicar un plan para la educación de los alumnos que es calificado como un *Curriculum* o el *Curriculum* como tal, pero también es usado para identificar un campo de estudios que es definido tanto por el aspecto concreto que trata (estructura semántica), como por los

procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica) (Zais, 1976, citado por Cazares, 2004).

En la década de los ochenta, los reconocidos teóricos curriculares Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) conceptualizaron que el currículo es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar, directa o indirectamente, bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, consistiendo así en una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar. Aquí, los términos “proyecto global, integrado y flexible” dotan al concepto de un sentido de *gravitas* o peso específico muy interesante, brindándole además coherencia, plasticidad, completitud y utilidad a este constructo teórico para orientar la práctica educativa. En esta misma obra, los autores también critican el amplio “espacio” teórico que existe entre una acepción restrictiva del currículo como un programa estructurado de contenidos disciplinares y, por otro lado, considerado éste como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela. Esta amplitud teórica, en palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, favorece el caos y la confusión, especialmente para los investigadores y académicos que estudian el campo curricular.

Posteriormente, Wilfred Carr y Sheila Kemmis propusieron que el currículo es una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes la ponen en práctica. Un currículo invita a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior (Carr y Kemmis, 1988, p. 162). Este es el concepto base de currículo que se asume en esta investigación.

El año 1987 fue un lapso muy productivo en materia de conceptualización del currículo. En aquel momento, la investigadora Shirley Grundy (1987) propuso que no se

concibiera al currículo como un concepto abstracto o un plan diseñado para seguir pautas, sino más bien como una construcción cultural que se constituye en un modo de organizar una serie de prácticas educativas. En este sentido, no existiría un currículo “a priori” sino un conjunto de creencias, relaciones sociales y contextos en donde se llevan a cabo tales prácticas. Puede apreciarse en este concepto una influencia directa de la teoría sociocultural de Vygotsky aplicada a la práctica educativa, que por aquel entonces gozaba de gran prestigio e influencia en el campo de la educación.

Adicionalmente, Grundy señaló que el currículo de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura y que, para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, éstas han de considerarse como elementos que surgen a partir de una serie de circunstancias históricas, así también como el reflejo de un determinado medio social (Grundy, 1987).

También en 1987, el profesor español Miguel Zabalza, en su libro *Diseño y Desarrollo Curricular* sostiene que el currículo es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; también comprende el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año, así como la razón de cada una de esas opciones (Zabalza, 1987).

Ese mismo año, en el libro *Psicología y Currículo*, César Coll definió al currículo como un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los docentes, quienes tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987).

Por otra parte, en el contexto iberoamericano, el investigador curricular Gimeno Sacristán (1988) ofrece otro concepto sobre el currículo en el que sostiene que éste consiste

en una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

Otro concepto muy interesante del currículo lo propuso la profesora Shirley Kemmis en 1988, quien señaló que éste es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988). Aquí puede apreciarse una marcada influencia del enfoque crítico social sobre la concepción del currículo como un mecanismo de control social y elemento dictaminador de un modelo de individuo, el cual sería formado a imagen y necesidad de la élite dueña de la economía y la industria.

Años después, en 1992, el investigador en política educativa de origen sueco Ulf Lundgren definió el currículo como una selección y organización de contenidos, destrezas y fines para la reproducción social, así como la indicación de métodos relativos a cómo han de impartirse tales contenidos seleccionados. Adicionalmente, Lundgren sostiene que detrás de todo currículo existe un código (curricular) o conjunto homogéneo de principios según los cuales se llevan a cabo la selección, organización y métodos de transmisión de los contenidos educativos (Lundgren, 1992, citado por Cazares, 2004). Esta concepción conserva rasgos de la percepción europea del currículo basada en contenidos, pues algunos de los sistemas educativos escandinavos han sufrido pocas modificaciones a lo largo de las últimas décadas.

En años recientes, el autor Gimeno Sacristán, al revisar una nueva edición de su celebrado libro *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*, definió nuevamente al currículo, esta vez considerándolo como el contenido cultural que las instituciones

educativas tratan de difundir entre quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores (Gimeno-Sacristán, 2010, p.12). Es notable en este concepto el punto de encuentro del autor con la propuesta conceptual de Grundy (1987) en cuanto a la cultura como centro, fuente y escenario del currículo.

En el contexto colombiano, la Ley 115 de 1994, por la cual se expidió la Ley General de Educación, en su artículo 76 definió al currículo como “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” (Ley 115 de 1994).

Elementos del currículo. El currículo ostenta un papel fundamental en todo sistema educativo. Puede considerarse como un proyecto que lideran el docente y el estudiante para alcanzar los objetivos pedagógicos deseados. Como resultado de ello, el currículo se debe diseñar de tal manera que pueda llevar al profesor y al estudiante a cumplir con los resultados de aprendizaje deseados. Para esto, es fundamental que el currículo cuente con estos cuatro elementos que lo componen (Marsh, 2009), los cuales se interrelacionan entre sí:

Objetivos del currículo, metas y objetivos de aprendizaje. Consiste en especificar qué hay que hacer. Se trata de captar cuáles son los objetivos, la visión, la filosofía, la misión y las metas que se quieren alcanzar. Además, define claramente la razón de ser y el propósito del currículo. Este elemento incluye:

a) **Objetivos del currículo.** Los objetivos suelen ser expresión de la intencionalidad en el trabajo docente respecto del currículo. Son declaraciones generales que proporcionan orientación a la acción de la intención educativa.

b) **Objetivos de aprendizaje.** Los objetivos son las declaraciones claras y específicas de lo que los estudiantes deben ser capaces al finalizar un curso o un tema específico. Por lo general, los objetivos son las declaraciones específicas de la intención educativa que describen los resultados, ya sea de carácter general o específico, y son herramientas fundamentales en la planificación del currículo, dado que permiten diseñar las actividades a realizar y las posibles formas de evaluar, las cuales proporcionan elementos que permiten observar y medir el progreso del estudiante.

c) **Metas.** Las metas son declaraciones de intenciones educativas que son más específicas que los objetivos. Constituyen una descripción muy general de lo que el currículo espera lograr y pueden abarcar todo un programa, un área temática o varios niveles de grado.

Contenido del currículo. El contenido es un elemento por el cual los objetivos se cumplen, el cual debe:

- Tener un significado.
- Tener validez.
- Ser interesante.
- Ser de utilidad.
- Facilitar el aprendizaje.
- Ser factible.
- Estar actualizado permanentemente.

Experiencias de aprendizaje. Son el núcleo del currículo. Comprende el conjunto de estrategias y metodologías de enseñanza y de aprendizaje que permitan poner en práctica los objetivos y usar los contenidos con el fin de producir resultados y cumplir las metas propuestas.

Evaluación. Es un componente esencial del desarrollo curricular. A través de la evaluación de un currículo se descubre si está logrando sus metas y objetivos, si los docentes están haciendo un trabajo en el aula de forma eficaz y si los estudiantes están aprendiendo en realidad.

Así, los elementos básicos del currículo son aquellos que permiten contestar las siguientes preguntas:

- ¿Para qué enseñar? (Propósitos),
- ¿Qué enseñar? (Contenidos, estándares curriculares),
- ¿Cuándo enseñar? (Secuencias diferenciales),
- ¿Cómo enseñar? (Estrategias pedagógicas, metodología),
- ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? (Evaluación),
- ¿Con qué enseñar? (Recursos).

Estas preguntas conforman el denominado “hexágono curricular” propuesto por de Zubiría (2006), las cuales representan en conjunto una reflexión sobre el modelo pedagógico subyacente al currículo de las instituciones educativas, retomando algunos elementos del modelo de diseño curricular de Coll (1994).

Tipos de currículo. Así como existen numerosas acepciones del currículo, también hay variados abordajes teóricos sobre los tipos de currículo que tienen lugar en el contexto educativo. Como se ha visto, el currículo tiene una serie de elementos constituyentes, los

cuales, dependiendo de la disposición o jerarquización de los mismos orientarán al currículo hacia un modelo *abierto* o *cerrado*.

Por un lado, en un modelo *cerrado* de currículo, sus elementos están dispuestos en forma jerárquica o lineal, descendiendo verticalmente desde los objetivos, hacia los contenidos, luego la metodología y, por último, la evaluación. En este tipo de currículo, las posibilidades de innovación y de control por parte del docente son muy limitadas y escasas. Es la administración educativa o un grupo de “expertos” quien determina con detalle los diferentes objetivos, contenidos, métodos, material didáctico, etc., que han de utilizar los profesores. Sobre este tipo de currículo, el docente no tiene poder de intervención y su tarea se limitan a la simple aplicación del mismo sin que prácticamente pueda modificarlo, mejorarlo o adaptarlo (Díaz, 2001).

En contraste, cuando la disposición de los elementos del currículo se realiza a través de una interacción entre ellos, se plantea un currículo *abierto* y *flexible*. Este tipo de currículo es aquel en que los docentes se encuentran en el centro del proceso y son ellos quienes lo concretan y adaptan al contexto educativo propio y específico. A partir de un primer diseño muy general y amplio, realizado por la administración educativa, de carácter prescriptivo, son los docentes los responsables de adaptar el currículo y concretarlo a las circunstancias y características particulares de cada institución y, en definitiva, de los alumnos destinatarios del mismo (Díaz, 2001).

Otra clasificación de los tipos de currículo es la propuesta por Posner (1998, p.12-14) en su obra “Análisis del Currículum”, donde establece que existen cinco tipos de currículos concurrentes, es decir, que operan simultáneamente. Estos son:

Currículo Oficial o Escrito. Descrito en forma documental, a través de planes y programas, diagramas de alcance y de secuencia, estándares, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. Su propósito es proporcionar a los docentes una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los docentes y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados. La experiencia ha demostrado que el currículum oficial no es inflexible, ya que en la puesta en práctica de lo planificado intervienen diversos elementos humanos, materiales y circunstanciales que lo hacen dinámico, y por lo tanto, sujeto a modificaciones válidas (Posner, 1998).

Currículo Operativo. Este tipo de currículo consiste en lo que el docente realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante. Por ello, presenta marcada diferencia con el currículo oficial, dado que este currículo operativo los docentes tienden a interpretarlo a la luz de su propia experiencia, conocimientos, actitudes y creencias. Este currículo es el incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales; también denominado currículum pertinente (Arrieta y Meza: 2000), concebido como el resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículo, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales) (Posner, 1998).

Currículo Oculto. Representado por todos aquellos conocimientos, mensajes, actitudes hacia la sociedad y la cultura, posturas ideológicas y políticas, normas, valores, etc., no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, que encierran una serie de mensajes que son transmitidos a los alumnos de forma subliminal o conjuntamente con el resto de los contenidos; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial (Posner, 1998).

Currículo Nulo o Ausente. Se refiere a todo aquel conjunto de contenidos y temas de estudio que no son seleccionados en un currículo o programa concreto, o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos, por lo que no son enseñados, pero cuya carencia en los alumnos puede tener importancia en su formación (Eisner, 1994, citado por Díaz, 2001).

Currículo Adicional o Extra. Comprende todas las experiencias planeadas, externas al currículum oficial. Este es de carácter voluntario y está vinculado con los intereses estudiantiles. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar (Posner, 1998).

Al analizar estos tipos de currículo, se observa que cuatro de ellos pueden ser verdaderos aportes al conocimiento, contribuyendo directamente al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje (o inter aprendizaje). Por el contrario, el llamado currículo nulo resulta ser una fuente de confusión y pérdidas de diversa índole, especialmente en lo referente a recursos humanos, materiales y financieros; su presencia constituye un factor definitivamente desfavorable y perjudicial para los otros tipos de currículo y el quehacer pedagógico de la institución.

Fundamentos del currículo: teorías y enfoques. Las diferentes concepciones del currículo han originado diversas líneas de pensamiento, las cuales han ido creando un marco de discusión sobre lo que se enseña, cómo, cuándo y por qué se enseña. De este modo, han surgido diversas teorías sobre el currículo que reflejan las distintas conceptualizaciones existentes al momento de abordar los problemas prácticos de la educación.

Esta diversidad de razonamientos, que ha inspirado y justificado la práctica didáctica, constituye el fundamento de la teoría curricular, que es concebida por Walker

(1990, citado por Escudero, 1999) como un cuerpo de ideas coherente y sistemático, que da significado a los problemas y fenómenos curriculares, y orienta a decidir acciones apropiadas y justificables. Por lo tanto, “la teoría del currículo tendrá como objetivo final el establecer los fundamentos de la acción educativa y la práctica docente” (García-Fernández, 1998, citado por Escudero, 1999).

Por otra parte, para Kemmis (1988, p. 45), “las teorías del currículo son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la Educación en la reproducción y transformación de la sociedad”.

El nacimiento del currículo como campo de teorización e investigación puede rastrearse hasta el primer cuarto del siglo XX en Estados Unidos, “siendo el ámbito de la enseñanza obligatoria que ha generado la mayor parte de los escritos, discusiones e investigaciones” (Sancho, 1990, citado por Escudero, 1999), dada la necesidad de determinar la finalidad y el contenido de la enseñanza primaria y secundaria.

Si se quiere puntualizar sobre cuáles son los eventos que originaron la discusión y reflexión sobre el tema curricular, pueden tomarse como referencias, en primer lugar, la publicación en 1918 del libro *The Curriculum* (El Currículo), de Franklin Bobbitt y, por otro lado, la publicación de los *Cardinal Principles of Secondary Education* (Principios Cardinales de la Educación Secundaria), de Kingsley (Escudero, 1999). La obra de Bobbit constituye el primer tratado en abordar el desarrollo del currículo, apunta a la necesidad de instalar diseños profesionales y racionales que puedan asegurar la eficiencia de los logros de la escuela (Salinas, 1994, citado por Escudero, 1999). Más adelante, en Estados Unidos en 1927, en el Anuario Nacional de Estudio de la Educación, ya se puede constatar el enfrentamiento entre dos posiciones bien diferenciadas sobre el currículo: la primera, que

considera que el currículo se sustenta en las necesidades de la sociedad y otra que, en contraste, afirma que las bases se hallan en las necesidades del niño en formación (Kliebard, 1985).

Adicionalmente, como campo de estudio el currículo incluye aspectos relacionados con su diseño, con su ingeniería, con su evaluación, con su teoría, con sus fundamentos y con las disciplinas cognitivas (Beauchamp, 1981). A su vez, Kliebard (1985) manifiesta que el campo y la esencia de una teoría del currículum viene dada por las respuestas a preguntas como qué se debe enseñar, a quién se le enseña y qué tipo de conocimiento, cómo deben ser enseñados los contenidos y cómo se interrelacionan los diferentes componentes del currículum.

Sobre este particular, Gimeno-Sacristán (1983, p.346) indica que “la teoría del currículum se ocupa de justificar la enseñanza intencional... lo que requiere plantearse qué contenidos se van a enseñar, por qué seleccionar esos contenidos y no otros, con qué criterios se seleccionan, al servicio de qué objetivos, con qué orden se enseñan, por medio de qué actividades, de qué agentes puede uno servirse, con qué normas se regulará el proceso y cómo se comprobará si las decisiones tomadas son adecuadas o no”. Además, el autor señala que la teoría del currículum tiene como misión organizar y guiar el desarrollo en la práctica del diseño o programación de la enseñanza que previamente se ha confeccionado, lo que supone establecer un puente entre los planteamientos de la teoría pedagógica y la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y epistemológica, y la práctica de la enseñanza.

Para Stenhouse (1984), esta relación entre la teoría y la práctica curricular constituye la eterna problemática del estudio del currículum:

“Nos hallamos ante dos puntos de vista diferentes del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediera en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas..., el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad” (p. 27).

En términos similares se pronuncia Kemmis (1988, p.30), al manifestar que “el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”; relaciones que han sido interpretadas de formas diferentes según el contexto social, cultural y político de cada momento histórico.

Por otra parte, dado que el currículo no puede ser concebido como un plan fijo, inmodificable, elaborado fuera de contexto, sino que es modelado conforme a unas circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales propias de un momento histórico dado, y que se desarrolla a través de un proceso de relación reflexiva permanente entre teoría y aplicación práctica, puede determinarse que el punto de partida de la teoría curricular lo constituye la suma de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos sobre los cuales se sustenta.

En este estudio, se toma como base el concepto propuesto por Carr y Kemmis (1988), en el entendido que éste es una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes la ponen en práctica, por ejemplo, los docentes, quienes adoptan una postura investigadora hacia su trabajo, como de hecho ocurrió con los docentes investigadores de este estudio. Aquí, el equipo partió de una reflexión sobre las posibles áreas del currículo y otros componentes del proyecto educativo de la institución que debían

ser abordados e intervenidos. No obstante, este estudio considera que también es pertinente tener en cuenta la importancia del trasfondo y contexto cultural en que se desarrolla el currículo, en el sentido en que lo expresa Grundy (1987).

4.2 Investigación Evaluativa: Evaluación del Currículo

La investigación evaluativa es un tipo de investigación que se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. Esta práctica puede ser un currículo o programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial. Además, la investigación evaluativa juzga el mérito y el costo de una práctica concreta en función de los valores que priman en la situación. Luego, la evaluación determina si la práctica funciona, es decir, ¿consigue lo que pretende en esa situación? Adicionalmente, también analiza la razón de costo-efectividad que supone su desarrollo, aplicación y extensión. Tales costos pueden ser los materiales utilizados, la infraestructura, el personal implicado, el estado de ánimo del profesor y/o el apoyo de la comunidad (McMillan y Schumacher, 2005, p. 24).

La evaluación formal puede ser llevada a cabo por un investigador en un campo determinado o por un participante en la situación. Es necesario tener en cuenta que la investigación evaluativa requiere, normalmente, un entrenamiento previo en distintas metodologías y disciplinas, así como en habilidades comunicativas e interpersonales. Muchas evaluaciones sistemáticas procesan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en estudios realizados en distintas fases de la implantación de la práctica.

Por otra parte, los resultados de un estudio evaluativo se comunican en un lenguaje concreto, propio de la práctica y compartido por los participantes. Dado que la evaluación ayuda a la toma inmediata de decisiones, sus resultados tienen normalmente una posibilidad

de generalización limitada. Al igual que la investigación básica, la investigación evaluativa puede estudiar prácticas comunes a muchas situaciones educativas, pero esta última se centra fundamentalmente en los intereses y problemas relacionados con la práctica en una situación determinada.

Adicionalmente, la investigación evaluativa puede incrementar el conocimiento que se tiene sobre una práctica específica, además de estimular el desarrollo de la metodología para estudiarla y la investigación posterior.

Como se ha expresado, el currículo no puede considerarse como algo estático, pues está basado en necesidades del contexto y de la comunidad educativa, que son cambiantes, así como en los avances de las disciplinas pedagógicas y curriculares, que son continuos. Ello implica la necesidad de adecuar permanentemente el plan curricular a las exigentes transformaciones sociales, económicas, políticas y educativas del contexto en que está inmerso. Para ello, es necesario realizar, continuamente, evaluaciones de los aspectos internos y externos del currículo (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas, 2012, p. 133).

Partiendo de la concepción de que la evaluación constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las metas y objetivos de una institución educativa (García, 1975, citado por Díaz-Barriga et al., 2012), ésta requiere del acopio sistemático de datos cualitativos y cuantitativos, que permitan emitir juicios de valor sobre las variables medidas y de este modo proporcionar información útil para la toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia la dirección deseada.

De acuerdo con Arnaz, la evaluación curricular es “la tarea que consiste en establecer el valor del currículum como recurso normativo principal de un proceso de

enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” (1981, p. 55, citado por Díaz-Barriga et al., 2012).

Por su parte, Glazman y De Ibarrola (1978, citado por Díaz-Barriga et al., *op. cit.*) sostienen que la evaluación de un plan de estudios es un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, donde se compara la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtienen de dicha comparación sirven como información retroalimentadora para realizar todos los ajustes y cambios que requiera el currículo, de acuerdo con la realidad y las necesidades.

Cuando se pretende realizar una evaluación curricular pueden presentarse dos situaciones posibles:

1. Hay un plan de estudios vigente en la institución y se pretende realizar una reestructuración o rediseño curricular.
2. No hay un plan de estudios y se pretende crearlo.

En ambos casos, la evaluación se realizará para valorar el grado de éxito con respecto al modelo o a las metas propuestas y deberá aplicarse en cada una de las etapas del proceso, pese a que pueda presentarse una secuencia diferente con variantes pertinentes para cada caso.

La evaluación curricular es importante porque permite la revisión, actualización y el reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido en el currículo de las instituciones educativas en concordancia con los constantes cambios y avances científicos que se dan en la actualidad. De este modo, la evaluación facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar información necesaria que permite

establecer bases objetivas para modificar o mantener tales elementos (Díaz-Barriga et al., 2012, p. 136).

Lo que habitualmente ocurre cuando se realiza una evaluación curricular, es que se realiza de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria; esto se refleja en planes de estudio que se utilizan por años sin modificación alguna, o planes que sí se modifican, pero de manera arbitraria, sin que medie un proceso científico de evaluación.

Infortunadamente, el método más utilizado para evaluar planes y programas de estudios se limita a analizar la secuencia y organización de los títulos de las asignaturas y de las unidades temáticas, con lo cual se obtiene solamente una información descriptiva e incompleta, pues no se indica el rendimiento real de los estudiantes y tampoco si al egresar del ciclo educativo satisfacen las necesidades para las que fueron formados.

Adicionalmente, se ha ubicado a la evaluación curricular en el final del proceso de implantación del plan de estudios, por lo que se revisan únicamente los componentes curriculares finales de todo el proceso; sin embargo, esto no es lo más conveniente, pues la evaluación se realiza demasiado tarde e impide detectar errores e incongruencias cometidas en las etapas iniciales del proceso. A partir de lo anterior, puede afirmarse que el proceso de evaluación debe ser sistemático y permanente (Díaz-Barriga et al., *Op. cit.*).

Lewy (1982, citado por Díaz-Barriga et al., 2012) afirma que “debe mantenerse un seguimiento permanente de lo que denomina <<el control de calidad del programa>>, ya que un currículo que satisfactoriamente durante cierto tiempo y bajo condiciones determinadas, puede convertirse gradualmente en obsoleto y requerir ciertas modificaciones o reemplazo”.

Es importante destacar que las iniciativas de evaluación curricular deben satisfacer no sólo criterios de adecuación científica (validez, confiabilidad, objetividad), sino también criterios de utilidad práctica (importancia, relevancia, viabilidad, alcance, duración y eficiencia).

Para este estudio, la investigación evaluativa es el tipo de abordaje apropiado de la propuesta curricular de la institución educativa, pues permite la evaluación e intervención efectiva de sus componentes y las problemáticas asociadas, al brindar información confiable para la apropiada toma de decisiones y cursos de acción (p.ej. plan de mejora) en materia de mejoramiento del proceso educativo.

4.3 Modelos de evaluación curricular

Para la evaluación de los programas o currículos de las instituciones educativas, los investigadores disciplinares han propuesto o incluso adaptado de otros contextos (p.ej. empresarial) distintos modelos para tal fin, los cuales varían en su enfoque de abordaje, atributos del objeto de estudio, entre otros.

A continuación, se presentan los principales modelos de evaluación del currículo, de acuerdo con la prevalencia de su implementación en el contexto educativo.

Modelo de evaluación basado en objetivos

Los estudios del currículo basados en objetivos son el clásico ejemplo de un abordaje de evaluación orientado por preguntas. En este modelo, los objetivos de la evaluación curricular son dictaminados por los clientes, formulados por el evaluador o especificados por los proveedores del servicio educativo. Típicamente, la evaluación orientada por objetivos es un estudio de carácter interno, llevado a cabo por el líder del

programa en la institución (p.ej. directivos docentes), donde el propósito principal es determinar si los objetivos del programa se han logrado. Por su parte, los métodos usados en este modelo esencialmente incluyen la especificación de objetivos operacionales, la recolección y análisis de la información pertinente para determinar cómo puede alcanzarse cada uno de los objetivos trazados en la evaluación (Stufflebeam, 2001). Ralph Tyler, quien fue el pionero de este abordaje evaluativo, hizo énfasis en que, para su implementación, debían ser empleados un amplio rango de objetivos y de procedimientos para establecer el desempeño. Ello, lo coloca aparte de otros modelos que se enfocan solo en una metodología en particular, como un diseño experimental o un test estandarizado específico (p.ej. modelos basados en pruebas de criterios de referencia).

Es importante destacar que el estudio basado en objetivos han sido el modelo o abordaje con mayor prevalencia en la evaluación de programas. No obstante, ha sido también objeto de críticas, dado que algunos sostienen que estos estudios conducen a información terminal que no es ni pertinente ni suficiente para juzgar el mérito, valor o para mejorar el proceso de un programa (Stufflebeam, *Op. cit.*).

Modelo de evaluación por resultados: establecimiento del valor agregado

El establecimiento sistemático de resultados recurrentes o de valores agregados es un caso especial del uso de pruebas estandarizadas para evaluar los efectos de los programas y las políticas educativas. Allí, el énfasis se hace comúnmente sobre las todas pruebas estandarizadas anuales (p.ej. pruebas SABER) o sobre una sucesión de niveles de calificaciones para establecer tendencias y efectos parciales de los diferentes componentes de un sistema educativo, incluyendo grupos de escuelas, escuelas individuales y aun docentes individuales. La intención es determinar qué aporte o contribución hace cada uno

de los componentes del sistema al desempeño de los estudiantes atendidos en el servicio educativo y luego que tales resultados sirvan para la toma de decisiones en materia de políticas, propósitos estadísticos o de realimentación para el mejoramiento de los programas y del servicio en general (Stufflebeam, 2001).

Este modelo de evaluación curricular enfocado en los resultados es probablemente el más apropiado en los entes territoriales con sistemas de educación oficial bien financiados, con sólidos procesos de estructuración de políticas educativas, donde se privilegia la información generada en el sistema para la toma de decisiones. Sin embargo, entre las desventajas que se le adjudican a este abordaje se dice que es políticamente “volátil”, dado que se usa con frecuencia para identificar responsabilidades de los éxitos y fracasos a nivel de instituciones y docentes. Así también, se le critica su fuerte dependencia de información cuantitativa proveniente de pruebas estandarizadas, por lo que el análisis estaría basado en un alcance limitado de variables de resultado (Stufflebeam, *Op. cit.*).

Modelo de evaluación curricular CIPP

El término evaluación denota varios significados dependiendo de los agentes involucrados y de los objetivos que persigue la misma; así, a veces se le concibe como una actividad constructiva pues mediante sus resultados se pueden hacer mejoras en los programas o acciones que se han llevado a cabo, pero en ocasiones se le ve como una actividad destructiva, sobre todo cuando pesa la opinión de que la evaluación cumple una función fiscalizadora.

Existen varios modelos útiles para evaluar currículos o programas educativos. Uno de los más utilizados por sus bondades metodológicas y flexibilidad es el modelo de evaluación de *Contexto, Insumos, Proceso y Producto*, planteado originalmente de manera

individual por Daniel L. Stufflebeam en 1971 (citado por Stufflebeam y Shinkfield, 1987), y luego complementado y presentado en forma definitiva por este autor junto a Anthony J. Shinkfield en 1987.

Este modelo de evaluación del currículo, denominado CIPP como acrónimo de las fases o etapas (en inglés) en las que se enfoca el modelo: *Context* (Contexto), *Input* (Entrada o Insumos), *Process* (Proceso) y *Product* (Producto), concibe la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Este es el concepto base de la evaluación en esta investigación.

Este modelo tiene la intención de guiar las evaluaciones, tanto formativas como sumativas, de proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas (Guerra-López, 2007). Así mismo, esta evaluación es concebida como una actividad que a largo plazo puede estimular, ayudar o mejorar los esfuerzos para que una organización o parte de ésta se fortalezca o mejore, sin embargo, en ocasiones, como producto de los resultados de dicha evaluación tal vez sea necesario recomendar anular o desechar el programa u objeto evaluado (Guerra-López, 2007, p.49).

El propósito subyacente del modelo es el de brindar a los clientes de la evaluación información válida y actualizada que les permita identificar las áreas que requieren desarrollo y mejora. En el contexto de una evaluación formativa, el modelo CIPP genera las siguientes preguntas: ¿qué debe hacerse y cómo?, ¿se está haciendo actualmente?, y finalmente ¿se está haciendo con éxito? Bajo una perspectiva acumulativa o sumativa,

genera, retrospectivamente, preguntas como: ¿se cubrieron las necesidades importantes?, ¿estuvo el esfuerzo bien guiado?, ¿estuvo el servicio diseñado y ejecutado de acuerdo a lo requerido?, ¿tuvo éxito ese esfuerzo? (Stufflebeam, 2003, citado por Guerra-López, 2007).

Adicionalmente, este modelo concibe la evaluación como una “investigación sistemática del valor o mérito del objeto evaluado” (Guerra-López, 2007, p.49). Lo anterior conlleva una forma de evaluación en dos planos muy diferenciados, pues el mérito es referido a la calidad intrínseca o excelencia sin tener en cuenta su utilidad, mientras que el valor es referido a un aspecto extrínseco traducido en el grado de utilidad para satisfacer las necesidades detectadas (Bausela, 2003).

Tomando en cuenta lo anterior, el modelo CIPP permite al evaluador enfocarse en cuatro actividades distintas pero relacionadas, conformadas por la evaluación específica de cada una de las cuatro áreas: contexto, insumos, proceso y producto. La evaluación de cada una de estas áreas debe ser conducida de forma particular, secuencial o paralelamente, dependiendo de la situación. La idea básica es que estas evaluaciones complementen los requerimientos de información de las partes interesadas y que no reemplacen datos o informes previamente recabados (Guerra-López, *Op. cit.*).

Aquí, es importante describir en detalle cada una de las etapas de evaluación que contempla el modelo: de contexto, de insumo o entrada, de proceso y de producto o resultado (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.196-204).

Evaluación del contexto. La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Los principales objetivos de este tipo de estudio son la caracterización del marco en que se

desarrolla el programa, la valoración del estado global de ese objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que puedan subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del programa, las oportunidades que se pueden aprovechar, los objetivos y prioridades para el futuro. Una evaluación de contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben, supuestamente, satisfacer. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

La metodología de una evaluación del contexto puede incluir una gran variedad de valoraciones del objeto de interés y diversos tipos de análisis. El punto de partida más común es entrevistar a los participantes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. Las audiencias, las reuniones de la comunidad y las consiguientes entrevistas deben estar destinadas a generar hipótesis adicionales acerca de los cambios necesarios. Estas hipótesis pueden ser utilizadas para construir un instrumento de estudio, que pueda ser aplicado a una muestra cuidadosamente seleccionada de participantes y servir, más generalmente, para todos aquellos que deseen proporcionar datos de entrada, realizando finalmente un análisis separado de las respuestas de ambos grupos. Los informes ya existentes deben ser también examinados para identificar modelos de trabajo y la información previa. Puede aplicarse también un test diagnóstico especial. Así como también puede contratarse a un experto para que visite, observe de cerca y juzgue el valor y el mérito de un currículo o programa. A lo largo del estudio, un comité asesor representativo de los diversos grupos de participantes puede intervenir en la clarificación de las cuestiones evaluativas y en la interpretación de los

resultados. Aquí, puede utilizarse una técnica que tienda hacia el consenso para asegurar acuerdos acerca de las necesidades prioritarias (Stufflebeam y Shinkfield, *Op. cit.*).

Una evaluación de contexto puede tener multiplicidad de usos constructivos. Puede proporcionar un medio para que se lleve a cabo la revisión o reformulación del currículo de una institución educativa o para formular objetivos referentes al desarrollo del capital humano docente o administrativo. También puede utilizarse para que un distrito escolar (núcleo) se comunique con su población atendida, con el fin de alcanzar una concepción compartida de las virtudes y defectos del distrito, sus oportunidades y necesidades prioritarias. Desde luego, puede utilizarse, además, para seleccionar escuelas que requieran una ayuda prioritaria o para ayudar a los estudiantes y a sus padres o acudientes a centrar su atención en las áreas de desarrollo que requieran más progreso. Adicionalmente, puede utilizarse tiempo después, cuando es necesario valorar lo que se ha conseguido a través del perfeccionamiento del proyecto. Una base para juzgar los resultados consiste en ponderar si responden adecuadamente a las necesidades identificadas durante la evaluación del contexto. Finalmente, la evaluación del contexto es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades establecidas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.196-197).

Los principales objetivos de la evaluación del contexto son:

- Identificar los beneficiarios del servicio y sus necesidades
- Identificar los problemas o barreras para subsanar tales necesidades
- Identificar los recursos de interés y oportunidades de apoyo que puedan ser utilizados para resolver las necesidades establecidas

- Brindar una base para el establecimiento de objetivos orientados al mejoramiento
- Brindar una base para evaluar los resultados obtenidos de acuerdo con lo planteado en materia de mejoramiento (Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p. 336).

Así pues, el enfoque de esta etapa se centra en guiar la futura dirección de la institución, enmarcada en la calidad y el mejoramiento continuo.

Evaluación de entrada o de insumos. La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un currículo o programa mediante el cual se efectúen los cambios o rediseño del mismo si fuera necesario. Esto se realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables. En cierto modo, esta evaluación de entrada anuncia el éxito, fracaso y la eficacia de un cambio. Los proyectos que involucran rediseño o transformación están limitados por decisiones iniciales acerca de cómo deben asignarse los recursos, y una solución a un problema, potencialmente efectiva, no tiene ninguna posibilidad de impacto si un grupo de planificación no identifica y valora, por lo menos, sus méritos cuando se está estructurando su proyecto de cambio (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

Especialmente, una evaluación de entrada debe identificar y valorar los métodos aplicables (incluyendo los que ya están operando en el programa de interés) y ayudar a explicar y detallar el que ha sido seleccionado para su implementación o continuación. También debe detectar las barreras que limitan el marco de acción de los clientes, las limitaciones y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa. El propósito global de una evaluación de entrada es

ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias locales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos; otra importante función que desempeña es ayudar a los clientes a evitar la infructuosa práctica que consiste en perseguir innovaciones propuestas que, sin duda, fracasarán o, por lo menos, malgastarán los recursos con que se cuenta (Stufflebeam y Shinkfield, *Op cit.*).

Los métodos que usa esta evaluación de entrada pueden ser descritos en una serie de etapas, aunque no existe ninguna secuencia de pasos específica que pueda seguirse para realizar esta evaluación. Puede empezarse revisando el estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas; esto puede hacerse mediante el estudio de la literatura investigativa disponible sobre ello, el contacto con programas ejemplares, la consulta con expertos acerca de los pertinentes servicios de información y la aceptación de propuestas del personal implicado. Esta información debe ser ordenada en una planificación especial y sometida a profunda investigación de un grupo especial de estudio. Su investigación debe llevarse a cabo durante cierto período de tiempo a través de un grupo tomador de decisiones, el cual puede utilizar las informaciones para valorar si existen estrategias de soluciones potencialmente aceptables.

Además, este grupo puede valorar los métodos propuestos y su efectividad y viabilidad potenciales, además de aconsejar al personal y a los directivos acerca de la búsqueda de una nueva solución. Si se busca un rediseño (por ejemplo, del currículo), el cliente y los evaluadores deben definir los criterios que debe cumplir esa innovación, estructurar una solicitud de propuestas, obtener diversas propuestas y valorarlas según su efectividad y viabilidad potenciales. Más tarde, los evaluadores pueden analizar y ordenar las propuestas potencialmente aceptables y sugerir cómo pueden combinarse las mejores

características de cada una. Además, los evaluadores pueden llevar a cabo un modelo de revisión en el que el personal exprese sus intereses y hacer una estimación realista de los recursos y las barreras que necesiten ser abordadas durante el proceso de diseño de la solución (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Otra técnica, la del grupo asesor, es un procedimiento relativamente nuevo para realizar evaluaciones de entrada y merece una consideración especial. Esta técnica es especialmente aplicable en situaciones en las que no se dispone de los apropiados medios efectivos para satisfacer las necesidades específicas. Se reúnen dos o más grupos de expertos, fijan los objetivos que justifican el programa, proporcionan especificaciones para la planificación de las propuestas del programa y definen los criterios para evaluar tales propuestas. Los informes producto de este grupo asesor son valorados por un plantel de expertos y/o mediante pruebas piloto, de acuerdo con criterios preestablecidos. Las siguientes etapas involucran a los miembros del conjunto de usuarios para que operen con las mejores características de las dos mejores estrategias seleccionadas.

Las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones. Una de las principales es valorar un currículo ya existente y decidir si es pertinente con las características y necesidades de la población atendida, o si su implementación cumple coherentemente con la teoría subyacente. Otros usos dados a la evaluación de entrada se refieren a investigar las propuestas de renovación en infraestructura, cuyos costos pueden exceder los beneficios. Adicionalmente, los informes procedentes de las evaluaciones de entrada ayudan a los tomadores de decisiones a escoger un tipo de acción o plan dentro de un conjunto de propuestas dadas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.197-199).

Finalmente, quienes tomarán las decisiones en la I.E. utilizarán las evaluaciones de insumos para seleccionar los planes más competitivos, para escribir propuestas de fondos, para destinar recursos, asignar personal, programar el trabajo y finalmente ayudar a otras personas a juzgar el esfuerzo de los planes y presupuestos (Guerra-López, 2007).

Evaluación del Proceso. En esencia, una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Así, uno de los objetivos es proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades curriculares siguen un buen ritmo, se desarrollan tal y como fueron planeadas y si los recursos se están utilizando de una manera eficiente (Guerra-López, 2007). Otro objetivo es brindar una guía para modificar o ajustar el currículo tanto como sea necesario, puesto que no todos los aspectos de un plan pueden ser determinados de antemano y algunas de las decisiones iniciales pueden demostrar, más tarde, ser infructuosas o carentes de pertinencia. Otro objetivo más es valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones. Finalmente, una evaluación del proceso debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos costos de su implementación y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los participantes como los observadores (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

En este punto, el eje central de una evaluación del proceso solvente es el evaluador del proceso como tal. Ocurre con frecuencia que el personal de un programa fracasa al intentar obtener una guía para su realización y documentación para sus actividades, lo cual se debe a un fallo en la asignación de los trabajos. A menudo, se asume erróneamente que

los administrativos y el personal pueden y deben realizar un adecuado trabajo de evaluación del proceso como parte normal de sus funciones. Aunque de actividades rutinarias, como las reuniones de personal, pueden surgir algunos análisis y documentación valiosos, esto no es suficiente para satisfacer los requisitos de una evaluación del proceso apropiada. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987, p.200), estos requisitos solo pueden satisfacerse asignando a una o más personas las tareas de realizar revisiones sobre la marcha, y de encontrar información continua y documentación.

En este contexto, la principal misión de la evaluación del proceso es obtener continua información que pueda ayudar al personal a desarrollar el currículo tal como fue diseñado y planeado desde el principio, o si se considera que éste es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario. Algunos directivos o administradores ven las reuniones informativas regulares sobre la evaluación del proceso como un medio para mantener al personal “alerta” y al tanto de sus responsabilidades. Los informes sobre la evaluación del proceso son también útiles para la contabilidad frente a los organismos de control. Por último, una evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que, considerando la realidad de los resultados del programa, se puede saber qué actividades se han realizado para llevar a cabo el plan curricular (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.199-201).

Evaluación del Producto o de Resultados. El propósito de una evaluación del producto es valorar, interpretar y juzgar los logros y alcances de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo del programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. Así, el principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir

(Stufflebeam y Shinkfield, 1987). También brinda retroalimentación respecto a la necesidad de mantener, rediseñar o abandonar lo que está siendo evaluado. Aquí, las necesidades iniciales deben utilizarse como estándar para determinar si los resultados son satisfactorios. El enfoque de este tipo de evaluación es juzgar los logros y tomar decisiones a partir de ello (Guerra-López, 2007).

Además, esta evaluación debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

Así también, una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de una amplia gama de gente relacionada con el mismo. A veces deben compararse los resultados del programa que se ha estudiado con los de otros programas alternativos o similares. Frecuentemente, el cliente necesita saber por qué la comparación de los logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados son más importantes que lo que ha costado alcanzarlos. Por lo general, es más importante ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la satisfacción de las necesidades están relacionadas con un fracaso en la realización del plan del programa.

Adicionalmente, una evaluación del producto debe, por lo general, examinar los resultados desde muchos puntos ventajosos: en conjunto, haciendo subgrupos de destinatarios, que pueden ser diferenciados por las necesidades satisfechas y los servicios recibidos, y a veces por individuos. De este modo, un resultado relacionado con un individuo puede ser clasificado como un éxito o un fracaso según haya satisfecho o no una necesidad previamente diagnosticada en el individuo; esta evaluación del producto en el nivel individual también permite que se junten los individuos para así conseguir un índice

global de éxito del programa en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades colectivas y diferenciales de los individuos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Sin embargo, no existe una serie algorítmica o una fórmula mágica para realizar una evaluación del producto, pero si hay muchos métodos que pueden aplicarse para ello. En general, debe utilizarse una combinación de técnicas para obtener una visión amplia de los efectos y proporcionar comprobaciones de los diversos resultados. Así, los evaluadores del producto pueden empezar valorando el trabajo con relación a algunas normas y criterios previamente escogidos. Estas valoraciones pueden hacerse basándose en test de rendimiento comparados a un perfil de las necesidades previamente valoradas, en normas seleccionadas, estandarizando logros concretos o en el rendimiento de un grupo de control. Las valoraciones del trabajo pueden también estar basadas en las valoraciones hechas por los observadores, directivos y/o los propios destinatarios del programa y, por último, los expertos pueden valorar los productos del trabajo y compararlos con los esquemas de las necesidades previamente fijadas por los destinatarios del programa (Stufflebeam y Shinkfield, *Op. cit.*).

Para analizar los efectos del programa, pueden realizarse estudios de casos concretos, basándose en experiencias y opiniones de una muestra de personas cuidadosamente seleccionada, con el fin de obtener una profunda visión de tales efectos.

Por otra parte, el informe sobre los resultados de una evaluación del producto puede desarrollarse en distintas etapas. Los informes preliminares o intermedios pueden ser presentados durante cada ciclo del programa para indicar hasta qué punto están siendo planteadas y satisfechas las necesidades fijadas. Los informes finales de ciclo pueden resumir los resultados alcanzados e interpretarlos a la luz de las necesidades- pre valoradas, los costos y los puntos del plan que se han cumplido. Los informes subsiguientes pueden

también presentarse para indicar si se han conseguido algunos efectos a largo plazo. En estos informes, los resultados deben ser analizados en su conjunto, por subgrupos e individualmente.

En cuanto a la utilización básica de una evaluación del producto, esta consiste en determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos. También debe proporcionar una guía para modificar el programa con el fin de que sirva mejor a las necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo con relación a su costo. Desde luego, debe ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro a decidir si merece una seria consideración (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Dentro de la evaluación de productos surgen las siguientes preguntas por resolver:

- ¿Se alcanzaron los beneficiarios correctos?
- ¿Se cubrieron sus necesidades?
- ¿Fueron sostenidos los beneficios de los involucrados?
- Los procesos que produjeron tales beneficios ¿probaron ser adaptables para su uso en otro contexto o lugar? (Guerra-López, 2007).

Estas evaluaciones por etapas, del contexto, de entrada, del proceso y del producto desempeñan funciones únicas, pero también se observa que existe una relación simbiótica entre ellas. Ello demuestra que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, *Op. cit.*).

En este trabajo, la evaluación del currículo de la institución educativa mediante el modelo CIPP constituyó un acierto para la identificación e intervención de varias problemáticas relacionadas con los diferentes componentes curriculares, que permitió,

además, la obtención de información valiosa para la toma de decisiones en materia de planeación estratégica, diseño y planificación del currículo.

4.4 Investigación Acción

La *investigación acción*, junto con los *análisis políticos*, constituye una variante de la Investigación evaluativa (McMillan y Schumacher, 2005, p. 25).

El término “*investigación acción*” proviene del autor Kurt Lewis (1944, citado por Latorre, 2005), quien lo acuñó por primera vez aquel año. Allí, el autor describía una forma de investigación que podía relacionar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los principales problemas que aquejaban a la sociedad post-guerra de aquel entonces, logrando de manera simultánea tanto avances teóricos como cambios sociales.

En ese sentido, el término investigación-acción (IA, de aquí en adelante) hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2005). Existen diversas definiciones de IA; a continuación, se presentan algunas de ellas.

En esta investigación, se asume el concepto de Investigación Acción propuesto por Kemmis (1984, citado por Latorre, 2005), para quien la I.A. se constituye, además de una ciencia práctica y moral, como ciencia crítica. Para este autor:

[..] La investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (p.ej. profesorado, alumnado, directivos) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) los contextos e

instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2005).

Por su parte, John Elliott, el principal representante de la IA desde un enfoque interpretativo, define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (Elliot, 2001, p. 69).

Adicionalmente, este autor considera que la IA es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el cuerpo docente que tiene como objetivo ampliar su comprensión (diagnóstico) de los problemas prácticos que tienen. Así, las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para Lomax (1990, citado por Latorre, 2005) la investigación-acción se define como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». Aquí, la intervención del problema dado estará basada en la investigación, debido a que implica una indagación disciplinada.

Finalmente, en términos de Bartolomé (1986, citado por Latorre, 2005) la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Ésta se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo».

Características de la investigación acción. Los autores Kemmis y McTaggart (1988, citados por Latorre, 2005) describen las principales características de la investigación-acción, entre las cuales se tienen:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa. Se trabaja en grupo, integrado por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas y empoderadas, de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica, generando conocimientos útiles para el campo educativo.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran las reflexiones propias.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas y transforman a un grupo de la sociedad.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios sociales más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Para el autor Zuber-Skerritt (1992, citado por Latorre, 2005) la investigación-acción, como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza por los siguientes atributos:

- **Práctica.** Los resultados y percepciones obtenidos en la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que también conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- **Participativa y colaborativa.** Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un co-investigador, que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la situación.
- **Emancipadora.** El enfoque no es jerárquico, sino simétrico (horizontal), en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- **Interpretativa.** La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista, basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. Así, la validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- **Critica.** La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones:

cambian su ambiente y son cambiados en el proceso (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Latorre, 2005).

En este estudio, el desarrollo de la investigación acción se basa en el concepto de Kemmis (1984) pero complementado con la intencionalidad y características propuestas por Zuber-Skerritt (1992, citado por Latorre, 2005), especialmente en cuanto a su carácter emancipador y transformador, para que toda suerte de problemáticas del proyecto educativo de la institución educativa sean asumidas e intervenidas por parte de todos los estamentos que la conforman, en la búsqueda de una comunidad con mayor sentido de pertenencia, cooperación y apropiación.

4.5 Modelos Pedagógicos

A lo largo de la historia de la educación, se han ido proponiendo e implementando diversos y numerosos modelos pedagógicos, concebidos como la herramienta que se utiliza para facilitar el acceso al conocimiento, o la representación de las relaciones que predominan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según De Zubiría (2006) se denominan *modelos pedagógicos* porque otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de concatenar o secuenciar tales contenidos, precisar las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y de caracterizar la evaluación. Este es el concepto base de modelo pedagógico de esta investigación.

“Los modelos se centran más en los aspectos curriculares de la educación, dando especial relieve a una dimensión o componente de formación o el aprendizaje, en torno al cual se hace girar todo lo demás. Modelos clásicos de la historia de la pedagogía: el modelo tradicional, centrado en los contenidos o programas, el modelo tecnológico, centrado en

los objetivos el modelo naturalista, centrado en la libertad y la espontaneidad de los alumnos”. (Barajas, 2013, p. 13).

En este sentido, al hablar de modelo pedagógico debe también centrarse la mirada en el acto pedagógico, dando especial importancia al rol que desempeñan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Ortiz (2004) asumir una definición operativa implica declarar de qué presupuestos teóricos se parten, en los que se deje claro que es el término “pedagógico” el que revela la esencia del modelo.

- Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente
- Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula
- Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje
- Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación

El modelo pedagógico de una institución, debe tener claramente definidas su naturaleza, su estructura y su finalidad, de tal manera que pueda implementarse en la gestión de aula logrando la apropiación del mismo de quienes hacen parte del acto pedagógico.

“Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas”. (Loya, 2008, p. 4).

Según esto, el modelo pedagógico debe no sólo definirse como propuesta teórica, sino que es importante que muestre articulación entre teoría y práctica porque esto le dará sentido en el escenario institucional una vez se implemente de manera alineada con su fundamentación teórica, en la que deben identificarse claramente cada uno de sus componentes.

Como se puede ver al definir “modelos pedagógicos” se presenta cierta complejidad de esta noción o concepto, pero al mismo tiempo se esboza una relación entre el modelo pedagógico y el discurso pedagógico oficial. “Un modelo pedagógico puede estudiarse por referencia al discurso pedagógico oficial que lo legitima, mantiene y reproduce” (Contreras y Moreno, 2012, p.31). A través del discurso pedagógico se promueven y se justifican todas las condiciones a nivel institucional para la realización y desarrollo de un modelo pedagógico determinado.

Es vital la noción modelo pedagógico en la construcción, pertinencia, oportunidad y viabilidad de la ciencia que estudia el amplio, vasto y evasivo campo de la educación; porque en un primer acercamiento el modelo pedagógico es vinculación entre teoría y práctica educativa (De Zubiría, 2006).

Toda esta complejidad de la que se ha hablado exige establecer una clasificación de los modelos pedagógicos que permita establecer diferenciación entre ellos mismos y con los modelos de conocimiento propios del saber científico. En este sentido, Flórez (1994) presenta una clasificación de los modelos pedagógicos: *Tradicional, Conductista, Romántico, Desarrollismo y Pedagogía Socialista* y afirma que es desde allí desde los modelos más generales de la pedagogía contemporánea que pudieran estar matizando o

predominando en la concepción pedagógica que inspira la actividad de los maestros y su perspectiva evaluativa.

El modelo pedagógico tradicional. Según Contreras y Moreno (2012) este modelo enfatiza la “formación del carácter” de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval; el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya enmarcación más próxima se manifiesta en el maestro.

En este modelo, el maestro se constituye en la persona a seguir, por lo cual determina la vida de sus alumnos, establece normas y las hace cumplir, pero, además, los castiga cuando lo considera necesario. Exige de sus estudiantes la memorización de lo que él expone, mientras ofrece gran cantidad de información, considerándose a sí mismo el principal transmisor del conocimiento. Por otro lado, el estudiante es considerado un imitador del maestro, su papel es pasivo y debe cumplir con todas las normas impuestas en la institución. La relación maestro-estudiante es vertical porque predomina la autoridad del primero y sus principios son inflexibles.

Por su parte, Ortiz y otros (2011) plantean que en este modelo no hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el alumno. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje.

Modelo transmisionista conductista. Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del

capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos (Contreras y Moreno, 2012).

Su método se basa principalmente en la transmisión de saberes utilizando la llamada tecnología educativa, es de carácter instruccional y el refuerzo es el incentivo usado para motivar el aprendizaje de los estudiantes. En este modelo el maestro es intermediario y el estudiante actúa como ejecutor; el método utilizado se fundamenta en el refuerzo y el control de aprendizajes. El desarrollo del conocimiento se da por acumulación de aprendizajes.

Modelo Romántico. El modelo romántico da mayor preponderancia a lo que hay en el interior del estudiante. El principio de la educación que se brinda al estudiante se basa en el desarrollo de su integridad, sus cualidades y habilidades naturales.

Rodríguez y Sanz (1996, citados por Contreras y Moreno, *Op. cit.*) sostienen que este modelo resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. La meta principal de implementar este modelo es que el niño desarrolle naturalmente todas sus habilidades, por lo cual el papel del profesor deja de ser controlador, para convertirse en un amigo del estudiante, facilitador y estimulador de experiencias.

Por otro lado, Flórez (1994) plantea que a través de éste se busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. De acuerdo con esto, los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.

Modelo del Desarrollismo pedagógico. Este modelo se basa en las teorías de Dewey (1957, citado por Contreras y Moreno, 2012) y Piaget (1999, citado por Contreras y Moreno, *Op. cit.*) y plantea básicamente que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Esto se convierte en la meta educativa de los estudiantes.

Aquí el papel del maestro es el de un facilitador de experiencias y ambientes que puedan ayudar al surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de estímulo para la apropiación de conocimientos y procesos mentales mucho más complejos. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Siguiendo esta idea, Flórez (1994) plantea que en el enfoque de este modelo se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de estas estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera una reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no sólo aprende, sino que aprende cómo aprende.

Modelo de Pedagogía Socialista. Flórez (*Op. cit.*) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje co-participativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

La Pedagogía social centra su interés primeramente en la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, especialmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. Se interesa también por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que apoyen para la transformación de la sociedad.

Uno de los teóricos más representativos de este modelo es Paulo Freire de Brasil, quien establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades realizando el análisis de las relaciones opresor-oprimido; propone además que una forma de promover procesos de concientización y liberación se da a través de las relaciones dialógicas entre maestro y alumno.

Por otro lado, De Zubiría (2002), realiza una reflexión sobre los modelos pedagógicos fundamentándose en la teoría desarrollada por Not (1983 y 1992, citados por De Zubiría, 2002) quien afirma que a lo largo de la historia de la pedagogía sólo han existido dos enfoques pedagógicos: los *heteroestructurantes* y los *autoestructurantes*; a pesar de todas sus variantes posibles.

Los modelos *heteroestructurantes* asumen que la escuela es transmisora de la cultura humana, por lo cual el conocimiento se construye por fuera del espacio de las aulas de clase, externo al estudiante. De acuerdo con esto, el maestro asume el rol de componente central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La principal estrategia metodológica es la clase magistral.

Sin embargo, para los enfoques *autoestructurantes* el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Convencidos de que el niño tiene por sí mismo el

potencial de su dinámica, considerarán al niño como al verdadero artesano de su propio desarrollo (Not, 1992, citado por De Zubiría, 2002).

Durante las últimas dos décadas el pedagogo Julián de Zubiría, desarrolló el modelo dialogante, que ofrece una visión amplia, dinámica y abierta de los procesos formativos, trasciende y equilibra los modelos autoestructurantes y heteroestructurantes (Not, 1983), ubicándose como un modelo *interestructurante*, en el cual se establece un diálogo permanente entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docente - estudiantes - saber).

Este modelo pedagógico dialogante reconoce al estudiante como sujeto activo y comprende la mediación del maestro como una condición necesaria del desarrollo (Feuerstein, 1994). De esta manera, pone punto final a las concepciones tradicionalistas encargadas de la mera transmisión de conocimientos sin tener en cuenta la acción del educando, asumiendo una postura que según Flórez (1999, citado por De Zubiría, 2006):

“Reconoce que las ideas no son sembradas en la mente del niño, a la manera de depósitos, sino que conviven, dialogan y coexisten con las anteriores ideas, valores y sentimientos que se manifiestan en el niño y el joven con el que interactúan”.

De este modo, los propósitos del modelo dialogante no pueden ni deben surgir de los procedimientos propios de las escuelas tradicionalistas (heteroestructurantes), las cuales se enfocan en el aprendizaje. Desde el trabajo dialogante, no basta con generar procesos cognitivos, pues estos estarían reducidos simplemente al aprendizaje, el cual por sí solo no genera significación alguna si no lleva al sujeto a actuar en correspondencia con sus

saberes, lo cual si le permitiría generar interacciones y transformaciones que favorezcan su desenvolvimiento como ser social, axiológico y transformador.

Así mismo, sus propósitos tampoco dan respuesta a los extremos constructivistas y de escuelas activas (autoestructurantes), consistentes en priorizar exclusivamente en el aprendizaje, menospreciando la influencia y la importancia del maestro y la cultura. La pedagogía dialogante, recupera el valor de la acción educadora del maestro como medio para generar reales significados.

En este estudio, se asume el concepto propuesto por De Zubiría (2006) quien sostiene que el modelo pedagógico brinda unos lineamientos básicos para organizar los fines educativos, caracterizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, precisar las relaciones entre los actores del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, consideramos importante que éste se complemente con lo propuesto por Ortiz (2004) en el entendido que los modelos pedagógicos orientan el proceso educativo desde la planificación y el diseño curricular, que es el foco de análisis de este estudio.

4.6 Calidad educativa

A nivel mundial, la calidad en la educación ha tomado dimensiones globales: la estandarización de pruebas que evalúan a los estudiantes en términos de niveles de competencia en diferentes países y cuyos resultados son tomados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales como criterios de aprobación o desaprobación de proyectos socio-económicos o de simple inversión, han inducido a que diferentes estados apliquen instrumentos de evaluación, capaces de medir la “calidad” de sus sistemas educativos; esto ha generado significativas mejoras en algunos aspectos de tales sistemas,

mientras que, en otros, esa limitada percepción de calidad tiende a generar una “deshumanización” de la educación.

Por ello, entender y aplicar el concepto de calidad requiere no sólo de la definición simplista dada por organizaciones “certificadoras” de este atributo; sino también de la apropiación de la Calidad en coherencia con el contexto y la promoción del desarrollo humano y no sólo del desarrollo socio-económico, por muy sostenible que sea planteado.

En este orden de ideas, aquí se abordará la calidad como fundamento organizacional, dada su definición etimológica y las concepciones de diversos autores, entidades o líderes organizacionales.

La calidad de la educación y la educación de calidad

Hasta hace algunos años el principal tema de debate en el contexto educativo consistía en la cobertura, en términos de su aumento, y el acceso a la educación básica. Actualmente, con la influencia de las organizaciones mundiales, hemisféricas y regionales (p.ej. UNESCO, OCDE, CEPAL, entre otras), se ha centrado fundamentalmente en el incremento de la calidad de la educación y su acceso equitativo para todos. Si bien este cambio de enfoque representa una tendencia global, establecida incluso en acuerdos como “los objetivos del Milenio”, este tópico hoy día es no sólo objeto de abundante investigación sino también de gran discusión por los impactos socioeconómicos que supone para los países comprometidos.

Primeramente, es necesario definir su significado y acepciones más utilizadas, debido a que es uno de los constructos teóricos con mayor diversidad de conceptualizaciones, por su naturaleza abstracta, que está sujeta a las múltiples perspectivas, campos y disciplinas en que se emplea.

Refiriéndose a calidad en el contexto educativo, Muñoz (2004) plantea una elocuente concepción integral acerca de ésta. En sus palabras:

“se considera que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada paso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma- se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida” (p. 14).

Esta conceptualización planteada por Muñoz (2004) es el concepto base de calidad que sustenta esta investigación.

Por otra parte, la introducción del término calidad se dio en el campo educativo desde una perspectiva económica, inicialmente en la educación superior, para garantizar el mejoramiento permanente y dar respuesta a las exigencias de la globalización y la competitividad. Si se quiere ser más concreto, los antecedentes economicistas y los contextos ideológicos actuales, de clara preponderancia de la sociedad neoliberal, se pueden interpretar, entre otras opciones, como un deseo de privatización, de dejar a la educación bajo las estrictas leyes del mercado, reduciendo a mínimos la intervención de las administraciones públicas (Escudero, 2002, citado por Sarramona, 2004).

En el contexto educativo, la calidad ha sido definida desde diversos enfoques y bajo variadas corrientes pedagógicas, lo cual le ha otorgado un carácter polisémico. Por tal razón, es difícil que una sola definición del término abarque en toda su complejidad las diversas dimensiones del concepto. Se abordarán aquí algunos conceptos de calidad que

hoy ostentan mayor relevancia en el ámbito educativo y que orientan acciones educativas encaminadas a los actuales referentes de calidad.

De acuerdo con la UNESCO, la calidad de la educación escolar se define como un proceso por medio del cual se asegura el cumplimiento de las finalidades de la educación, en materia de pertinencia, relevancia, equidad y eficacia (UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva, la calidad es susceptible de comprensión, medición y aprehensión. Respecto al tema, la UNESCO (2005) establece dos principios:

“... el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación de la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de las condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando”.

Estos principios esbozan factores que influyen en la calidad de la educación y que son determinantes en la construcción y ejecución de sistemas de evaluación de la calidad. El primer principio, relacionado con el desempeño cognitivo del estudiante hace referencia a la pertinencia y eficacia de los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan en la escuela; mientras mayor desarrollo intelectual alcance el sujeto, mayor será la calidad educativa. Este principio es claramente medible, y se determina a través de pruebas estandarizadas estatales que, en Colombia, en cabeza del ICFES como ente rector, se vienen aplicando desde 1991 de manera muestral y su valor radica en explorar la influencia de la escuela sobre los niveles de desempeño de los estudiantes.

El segundo principio, referente al papel de la escuela y su influencia en el sistema de valores, en la cultura y el contexto institucional en general, aporta un mayor grado de

complejidad a este principio que trasciende lo cuantitativo y se evidencia en las interacciones del sujeto y el desarrollo de las múltiples dimensiones del ser. Sin embargo, si nos limitamos a abordar estos dos principios como exclusivos determinantes de calidad educativa, estaríamos menospreciando el alcance de la misma.

No basta con garantizar conocimientos en los estudiantes y con enaltecer la imagen de la escuela en el entorno social; tal como se expresa en el texto: una aproximación al estado del arte de la calidad de la educación escolar, para definir la calidad la primera pregunta que debe surgir es: ¿qué es lo que está establecido en el currículo y, además, en el PEI, que permite que los alumnos “aprendan lo que se supone que deben aprender”? la segunda es: en términos de la relevancia, ¿qué es lo que los alumnos necesitan para desarrollarse en términos “individuales y sociales”? Hay un problema trascendental a resolver respecto de la calidad de la educación a partir de estas dos preguntas (Muñoz et al., 2011).

Atendiendo a los anteriores interrogantes, un currículo y un PEI desligado de los procesos de calidad de la educación jamás darán respuesta a las necesidades, exigencias y obligaciones que ésta implica. Es pues, labor fundamental del docente y de la escuela diseñar e implementar un currículo con vida propia y que le aporte verdadero significado a los conocimientos y saberes que éste aborde, encaminado al perfeccionamiento continuo y que se oriente a garantizar los saberes que el mundo contemporáneo demanda.

Así mismo, en términos institucionales, las escuelas deben propender porque sus procesos educativos respondan al derecho fundamental de la educación, inscrito dentro de la consideración máxima de la Constitución política de Colombia de 1991 y a lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, citada por Muñoz et al., 2011), que entiende la educación como “*un proceso de formación permanente, personal, cultural y*

social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ibíd). Vista de este modo, la educación como proceso debe ser evaluada, y esta evaluación real y consciente se traduce a su vez en compromisos y acciones de mejoramiento que determinan la calidad.

La UNESCO (2005) propone el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP), de Stufflebeam y Shinkfield (1987), como elemento fundamental de evaluación para que garantice acercamientos cada vez más significativos a la calidad educativa. Este modelo considera a las escuelas desde su contexto, el cual influye en el aprendizaje. Atendiendo al primer proceso: *Contexto*, éste abarca las características socioeconómicas y culturales, el género de los estudiantes, su realidad familiar, etc. La segunda parte centrada en los *insumos* incluye los recursos de la escuela y las características de la educación: infraestructura, acceso y cobertura, disponibilidad de recursos, entre otros. Por su parte, los *procesos* escolares representan la tercera dimensión del modelo y hace referencia a las interacciones de los actores de la escuela, el clima escolar, gestión directiva (...), por último, el *producto* se traduce en participación democrática, inserción laboral y formación de valores.

De este modo, la calidad de la educación exige un currículo y una evaluación curricular (Muñoz et al., 2011), pues estos constituyen la máxima expresión de la cultura escolar, ya que expresan realmente las situaciones y exigencias propias de la escuela.

En este sentido, es importante comprender no a la educación en función de la calidad, sino por el contrario, la calidad al servicio de la educación: tal dualidad sólo es posible considerando el término desde la siguiente perspectiva:

Finalmente, la calidad se considera como un constructo y no como algo preexistente. Eso significa que es una petición de principios y no una montaña que hay que

escalar para llegar a su cumbre, no es algo que está dado, expósito, que hay que acceder. Por eso es que la educación es un derecho social y la calidad una adquisición compleja. En este sentido, la educación debe ser una educación de calidad (Ibíd).

Factores determinantes para una educación de calidad. Para desarrollar una educación de calidad entran en juego varios factores, que mencionaremos a continuación:

La equidad. Puede considerarse como el factor más importante, porque incluso es tomada por la OCDE como primer principio de calidad “la equidad, que garantiza, una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales”. De acuerdo con esto, no puede concebirse la educación sin enmarcarse en este factor, que apunta a que el sistema educativo aporte las condiciones especiales, reflejadas en programas y acciones para que pueda ser disminuida la brecha existente en los distintos contextos socio-familiares, sin dejar de lado las necesidades educativas especiales. Así, cuando se proyecta desarrollar en un alto nivel este factor, se pretende obtener características similares en el rendimiento escolar de los estudiantes, independientemente de las clases sociales de donde provengan.

Este planteamiento requiere el condicionamiento de unos lineamientos que aseguren que las escuelas puedan seleccionar lo que es necesario dominar desde la visión del “saber hacer”, con el propósito de actuar responsablemente en nuestra sociedad; razón por la cual, surgen las denominadas competencias básicas, con lo que se busca igualdad en los estudiantes. Estas competencias básicas se constituyen en herramientas que facilitan el desarrollo de la equidad, ya que promueven la participación de los estudiantes en diferentes contextos sociales.

La evaluación. Calidad y evaluación son términos que están interrelacionados entre sí, no puede hablarse aisladamente de ellos, ya que el concepto actual de calidad desde el mejoramiento continuo, requiere de un diagnóstico para la toma de decisiones (McGraw, 1988, citado por Sarramona, 2004). De este modo, la evaluación proporciona información relevante, manteniendo criterios de validez, confiabilidad y objetividad; esto asegura que haya calidad en los procesos educativos, pues ya se ha superado la etapa de los simples resultados escolares.

Adicionalmente, la evaluación tiene como finalidad principal realizar análisis de los hechos pasados, para rediseñar pensando en el futuro, reflejado en acciones concretas que puedan traducirse en metas, proyectos, programas o políticas.

Dirección escolar y liderazgo curricular. Este factor es considerado clave para la calidad de la educación, dado que, de acuerdo con varias investigaciones, una variable discriminante para el rendimiento escolar es la actuación del equipo directivo, además de la procedencia y el nivel sociocultural de los alumnos (Álvarez, 1998, citado por Sarramona, 2004). De acuerdo con esto, en las instituciones se requiere de talento humano cualificado, que pueda dirigir, coordinar e implementar acciones y metas que apunten al mejoramiento de la calidad de la educación.

Finalmente, puede decirse que el concepto de calidad, por su carácter polisémico, abarca muchos aspectos que deben ser analizados teniendo en cuenta los factores que subyacen al mismo, de acuerdo con el contexto en que se desarrolle. De este modo, al hablar de calidad de la educación se conjugan distintos enfoques que se traducen a la relación existente entre lo que se desea y lo que es posible realizar, atendiendo a todos los factores que inciden en la misma. La calidad de la educación debe evaluarse holísticamente, es decir, considerando la integralidad de los procesos educativos, sobre todos si la

expansión educativa se presenta junto con todas las problemáticas que afectan la sociedad actualmente (Sarramona, 2004).

Para este estudio, se considera necesario tener un amplio conocimiento de las distintas acepciones del término “calidad”, especialmente del concepto propuesto por Muñoz (2004) que es el tomado como base de esta investigación, sino que también deben tenerse en cuenta todas sus dimensiones y cómo se presentan en el contexto institucional, las relaciones que se establecen entre los diferentes estamentos, entre otras consideraciones pertinentes, de acuerdo con la cualificación del proceso educativo que se pretende alcanzar en la institución.

4.7 Plan de mejoramiento

El plan de mejoramiento se entiende como un compromiso entre la institución educativa y la autoridad educativa territorial para llevar a cabo los cambios necesarios. Por ello se contemplan diversos niveles de apoyo a las instituciones: la inspección o acompañamiento y la autoridad educativa territorial. Técnicamente esto se interpreta como la existencia de un “enfoque a varios niveles”, y se concibe como uno de los supuestos necesarios para un proceso de mejoramiento escolar (Hopkins y Lagerweij, 1997).

Tal como lo establece el Ministerio de Educación Nacional en su guía 5 (2004), un Plan de Mejoramiento es el resultado de un conjunto de procedimientos, acciones integradas y metas diseñadas y orientadas de manera planeada, organizada y sistemática desde las instituciones, con el fin de garantizar el aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo de competencias (p. 8). De esta manera, la gestión pedagógica se constituye como el principal objetivo de los mismos.

Según la opinión de Cantón (2005): “Los planes de mejora suponen un modelo de calidad en educación de los prácticos para los prácticos” (p.313), ya que se fundamentan en

el empirismo y se avivan en el quehacer de la vida institucional; así mismo, garantizan los procesos de calidad institucional porque al ser ejecutados de manera permanente y organizada apuntan al mayor desarrollo por encima del que se podría esperar en sus circunstancias, capacidades y contexto (Gaziel et al., 2000, citados por Cantón, 2005).

Según Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012), para el abordaje de un plan de mejoramiento es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Conformación del equipo de mejora.**

Involucrar a los diversos actores de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) y establecer a cada uno de ellos roles determinados en un equipo de trabajo liderado por el rector, que les permitan participar activamente en espacios dispuestos para el análisis de los procesos y actividades institucionales.

- **Selección de las áreas de mejora.**

Se debe realizar un diagnóstico que permita identificar problemáticas, las cuales deben ir acompañadas de la priorización bien sea por importancia o urgencia.

- **Formulación de los objetivos.**

Plantear un objetivo claro y alcanzable que atienda a las necesidades identificadas (áreas de mejora) por los miembros de la comunidad educativa y que apunte a los objetivos institucionales enmarcados en el PEI. El equipo deberá formular los objetivos teniendo en cuenta la debilidad identificada, esto conlleva la definición de indicadores que permitirán realizar la medición y elaborar juicios sobre algunos aspectos de la realidad.

- **Análisis de las áreas de mejora (Definición de tiempos, fuentes de financiación y costos para cada actividad).**

Definir estrategias que permitan el alcance del objetivo planteado, esto implica la programación de actividades para aplicarlas de manera efectiva, definiendo las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios para su implementación.

- **Ejecución y seguimiento del Plan.**

- Establecer un plan para su seguimiento y evaluación, porque además de deducir hechos que permitan la toma de decisiones se puede capturar el impacto que generan en la comunidad educativa, así como abordar iniciativas innovadoras que garanticen su perfeccionamiento.

- **Informe final: conclusiones y propuestas.**

Es importante dejar la memoria de cómo se llevó a cabo cada una de las etapas del diseño e implementación del plan y el grado de satisfacción y consecución de los objetivos planteados.

- **Seguimiento y responsabilización.**

La implantación de la mejora no es la conclusión del plan; se hace necesario continuar con acciones que mantengan y establezcan la propuesta a través de la institucionalización de acciones capaces de consolidar y asimilar la cultura de la mejora escolar (Espineira et al., 2012).

En este estudio, se asume el plan de mejora como una hoja de ruta para la intervención efectiva de las áreas problemáticas del currículo y del proyecto educativo en general, de modo que se desarrollen acciones tendientes al mejoramiento continuo del servicio educativo. En ese sentido, la clave es la apropiación del plan por parte de la comunidad educativa para que se ejecución sea exitosa y efectiva.

4.8 Fundamentos teóricos de los componentes metodológicos

Técnicas de recolección de información

Análisis documental. Una de las técnicas más importantes para recolectar información es el análisis documental, que consiste en una actividad sistemática y planificada donde se examinan (analizan) documentos escritos, oficiales y/o personales, con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación (Latorre, 2005, p. 77; Elliot, 2001, p. 78; Taylor y Bogdan, 1994, p. 149).

La calidad y utilidad de este material documental es muy variada. Son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o currículo y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información. Tal sería el caso si, por ejemplo, se quiere iniciar una evaluación para comprender por qué un programa presenta unas determinadas características. El análisis de los documentos permitiría conocer el propósito, la justificación y la historia del programa. De esta manera, este tipo de análisis puede complementar otras estrategias e, inclusive, reemplazar al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso (Latorre, 2005, p. 78).

Observación no participante. Esta técnica pertenece a la denominada metodología observacional (Anguera, 1990) y consiste en realizar un registro detallado, mediante un recurso técnico (p.ej. un equipo de videograbación), de una situación que se quiera estudiar en profundidad (p.ej. una clase completa o una parte), donde la conducta de los observados y las actividades realizadas durante el evento de observación son importantes para el cumplimiento de los objetivos (Elliot, 2001, p. 79). En el caso particular de la *observación de clases no participante*, ésta se caracteriza porque la figura del observador es claramente neutra (“como si no se hallara en la situación de observación”, en este caso, un encuentro

pedagógico), sin que se dirija al observado como iniciador de relación interactiva (Anguera, 1990), para evitar posibles sesgos (p.ej. de reactividad o expectancia) (Anguera, 2003).

Grupo focal. Esta técnica cualitativa de recolección de información tiene un carácter exploratorio y consiste en la realización de entrevistas colectivas y semiestructuradas, en torno a un tema específico, a un pequeño número de personas que presentan características e intereses homogéneos y donde la discusión es dirigida por un moderador especialmente entrenado para ese rol (Escobar y Bonilla, 2009). Su propósito es recabar información de primera mano acerca de opiniones, percepciones, preferencias y gustos de un segmento de población particular (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2013), como por ejemplo estudiantes de una institución educativa, para a partir de allí elaborar planes estratégicos de mejora que sean efectivos en cuanto a un programa, plan, etc.

Entrevista. La entrevista es una de las técnicas más utilizadas para recoger datos en la investigación social, dado que posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas (creencias, actitudes, opiniones, imaginarios, valores o conocimiento), que de otra manera no estaría al alcance del investigador. Así mismo, la entrevista proporciona el punto de vista del entrevistado, que permite interpretar significados y es un complemento de la observación. Se usa en variedad de contextos de investigación (Latorre, 2005, p. 70).

Así, la entrevista consiste en una conversación entre dos o más personas, dirigida y registrada por un entrevistador, quien intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra (informante), mediante preguntas sobre una determinada situación o escenario social (p.ej. una institución educativa) definida en el marco de una investigación. Gracias a la entrevista se pueden describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones,

intenciones, imaginarios o pensamientos, así como acontecimientos del pasado (Batthyány y Cabrera, 2011; Latorre, *Op. cit.*; Anguera, 1990).

Las modalidades de entrevista varían en un gradiente de estructuración, desde la más estructuradas hasta las más abiertas, admitiendo diversas denominaciones y formas específicas: informal, en profundidad, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal o focalizada. Además, la entrevista también puede variar en cuanto a sus propósitos, naturaleza, alcance y tipos de preguntas. La modalidad de la entrevista dependerá de los objetivos específicos de la investigación y del tipo de información que se quiera obtener (Batthyány y Cabrera, *Op. cit.*; Latorre, 2005).

Por último, el registro de la información puede efectuarse de varias maneras, siendo las más utilizadas la toma de notas y la grabación, con la consiguiente transcripción de la misma para su posterior análisis.

Categorización

Categorizar es el procedimiento de clasificar, conceptualizar o codificar información recolectada por medio de una o más técnicas, mediante un término o expresión breve que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de una unidad temática, la cual, a su vez, puede estar constituida por uno o varios párrafos, fragmentos de éstos o incluso escenas audiovisuales (Martínez, 2006, p. 141).

Sobre el concepto de Categoría y el procedimiento de categorización, Anguera y otros (1993, citado por Anguera, 2003) sostienen que categorizar:

“es el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan al establecimiento de clases entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto y en donde cada una de ellas cumple a su vez

requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma. Como consecuencia, la categorización es una "modalidad particular de la codificación, caracterizada por un conjunto de símbolos — categorías—, que forman un sistema cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad en el ámbito considerado. Pide mutua exclusividad. Este sistema implica la presencia de núcleos conceptuales, pertenecientes a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones del comportamiento (grado de apertura de la categoría)" (p. 591).

Por otra parte, la etapa de la categorización de la información recolectada exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. Así, cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas, permitirá captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. En este punto, es muy útil ir haciendo anotaciones, subrayando los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen mayor poder descriptivo, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante (Martínez, 2006, p. 140).

Acto seguido, se trata de "categorizar" o clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato (Ibíd).

Triangulación

La *Triangulación* se define como un proceso de combinación de datos provenientes de diferentes fuentes o técnicas de investigación para estudiar un fenómeno o problema dado (UNAIDS, 2010) (por ejemplo, el currículo de una institución educativa). Gracias al cruce de datos diferentes pero complementarios es posible realizar una interpretación objetiva, precisa y ajustada a la realidad (Arias, 2000; UNAIDS, 2010). Así pues, la triangulación provee confirmación y completitud, gracias a la convergencia de resultados (Baththyány et al., 2011; Perone & Tucker, 2003). No es simplemente combinar diferentes tipos de datos *per se*, sino que al relacionar los distintos tipos de información se busca que la validez, consistencia y confiabilidad de los datos se incremente de manera integral. Por ello, el uso de la triangulación les permite a los investigadores contar con una aproximación más completa, precisa, holística y contextual de un fenómeno dado, así como para comprender mejor sus distintas dimensiones, con el correspondiente aporte de cada fuente o técnica implementada a la “gran imagen” o “rompecabezas” del problema estudiado. Luego entonces ningún método cuantitativo o cualitativo por sí solo será más robusto que la combinación de varios de ellos (Perone & Tucker, 2003, p. 2).

Dentro de la investigación social se reconocen varios tipos de triangulación: *de datos, de investigadores, de teorías* y la denominada *metodológica* o *de técnicas (métodos)* (UNAIDS, 2010; Arias, 2000).

Por una parte, la *triangulación de técnicas de recolección de datos* consiste en utilizar una combinación de múltiples técnicas utilizadas para recolectar información para estudiar a fondo una situación o fenómeno dado (UNAIDS, *Op. cit.*; Arias, *Op. cit.*). El objetivo central es la obtención de información que evite la distorsión de la realidad, que contribuya a la contrastación de los hallazgos (Abero et al., 2015). Adicionalmente, con la

combinación de técnicas se busca disminuir las deficiencias y sesgos en que se podría incurrir con el uso de una sola técnica: en otras palabras, las fortalezas de una técnica o método pueden compensar las debilidades de otro. En este tipo de triangulación los resultados obtenidos con una técnica de investigación son utilizados para fortalecer, sustentar o clarificar los resultados de otro. Así pues, es una variación de la triangulación de datos, con un énfasis en usar datos colectados con diferentes técnicas en lugar de datos provenientes de distintas fuentes, lugares, momentos, poblaciones, etc. (UNAIDS, 2010, p. 14-15; Arias, 2000).

Existen dos tipos de triangulación metodológica: *triangulación dentro de técnicas de recolección de datos* (intra; *within-method*) y *entre técnicas* (inter; *between-method* o *across-method*). Se trata del uso de dos o más técnicas o métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos (Arias, *Op. cit.*).

Primeramente, la *triangulación dentro de técnicas o intra* consiste en la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable. Las percepciones de los diferentes estamentos de una misma institución sobre un fenómeno en estudio (datos cualitativos) es un ejemplo de ello. La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación de clase y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, también se considera triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos (UNAIDS, *Op. cit.*).

Por otro lado, la *triangulación entre métodos o técnicas* es una forma más sofisticada de combinar triangulación de métodos disímiles para “iluminar” la misma clase

de fenómenos: se llama *entre métodos* o *triangulación a través de métodos*. Lo racional en esta estrategia es que las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro; y con combinación de métodos o técnicas de recolección de datos los observadores alcanzan lo mejor de cada cual, robusteciendo los resultados obtenidos (Arias, 2000, p. 19).

Cuando se habla de *Triangulación múltiple* se refiere al uso de más de un tipo de triangulación en el análisis del mismo evento, aportando un sentido más comprensivo, completo y satisfactorio del fenómeno. El uso de la triangulación dentro de métodos y de la triangulación entre métodos en una misma investigación es un claro ejemplo de triangulación múltiple (Abero et al., 2015; Arias, 2000).

La triangulación puede, y debería, jugar un rol más significativo en el monitoreo y evaluación de objetos de estudio sociales. Es una manera invaluable de confirmar los hallazgos de un estudio con lo encontrado en otras fuentes de referencia, métodos, investigadores y teorías. De hecho, la habilidad para comparar y contrastar diferentes resultados y perspectivas sobre la misma situación o fenómeno es una forma muy efectiva de encontrar inconsistencias en los datos, así como de nuevas oportunidades para futuras investigaciones. Adicionalmente, las triangulaciones de datos y de métodos pueden fortalecer la validez y credibilidad de un hallazgo, lo que lo hace mucho más sencillo de explicar y justificar. También puede brindar una perspectiva más completa y comprensible sobre una situación dada y añadir mayor claridad sobre la misma (UNAIDS, 2010, p. 18).

Para el equipo investigador, el diseño metodológico cualitativo es completamente pertinente para el desarrollo de este estudio, dado que permite obtener información de primera mano, proveniente de los mismos actores que intervienen en el proceso educativo, así como de documentos oficiales donde se consigna toda la propuesta educativa y diseño

curricular de la I.E. Del mismo modo, la categorización y la triangulación múltiple de los datos brindan mayor confiabilidad, consistencia y validez a la información obtenida, toda vez que son procedimientos sistemáticos y probados en numerosos estudios científicos disciplinares.

5 Planteamiento del problema

La educación en Colombia, especialmente en el sector oficial, presenta una serie de problemáticas relacionadas con bajos niveles de competencias básicas en la mayoría de la población estudiantil (MEN, 2016), elevadas tasas de deserción y repitencia escolar (Álvarez, 2016), entre otros, los cuales se observan en todos los niveles territoriales.

Esta serie de problemáticas del sector de la educación tienen relación directa con el diseño, planificación y desarrollo del currículo de las instituciones educativas, especialmente en cuanto a la ejecución y resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que su abordaje requiere de iniciativas de investigación evaluativa que permitan intervenir las áreas del currículo comprometidas y mejorar la calidad del servicio educativo.

Por ello, para enfrentar esta situación, en el departamento del Atlántico se han implementado algunas estrategias como, por ejemplo, la oferta de programas de becas docentes para estudios de posgrado en educación y evaluación curricular, tendientes a garantizar la calidad educativa mediante el mejoramiento de la práctica docente en la I.E. oficiales.

En el caso del municipio de Soledad, especialmente en los niveles de Básica Secundaria y Media persiste un desempeño inferior a la media nacional (MEN, *Op cit.*) y un notable porcentaje de estudiantes fracasa y/o abandona sus estudios en todos los grados, lo que obliga a proponer e implementar acciones que garanticen currículos pertinentes y coherentes con las necesidades de la sociedad y cuyo desarrollo se traduzca en buenos resultados en materia educativa e impacto social.

Particularmente, en la I.E. objeto de estudio, el proyecto educativo y, consiguientemente, el currículo institucional, han sido producto de una construcción

colectiva discontinua, a causa de la rotación y retiro del personal involucrado, donde no ha habido participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, como padres de familia y/o estudiantes, ni se han establecido mecanismos efectivos para su divulgación y apropiación por parte de los miembros de la comunidad.

Esta situación se ve reflejada en la propuesta curricular institucional, la cual presenta una evidente desarticulación, manifestada en incoherencias como: el desconocimiento y/o poca apropiación del modelo pedagógico institucional, el cual no ha sido plenamente estructurado teórica ni metodológicamente, como tampoco ha sido utilizado como eje orientador de los procesos curriculares ni de las prácticas pedagógicas en la I.E.; existe falta de unificación de criterios curriculares y pedagógicos entre los docentes para el desarrollo de sus prácticas de aula, entre otras.

Pese a ello, en la institución educativa objeto de estudio no se han realizado, hasta el momento (que se tenga registro), iniciativas sistemáticas de evaluación del currículo institucional, que pudieran brindar información relacionada con las problemáticas asociadas al diseño y planificación curricular, al modelo pedagógico de la I.E., a la planificación estratégica, entre otros componentes del proyecto educativo. Ello no ha permitido la identificación sistemática ni la intervención efectiva de elementos curriculares estructurales que pudieran estar afectando significativamente la calidad en la prestación del servicio educativo en la institución.

Por todo lo anterior, dentro del marco de este estudio se planteó la siguiente pregunta problema o de investigación:

- ¿Qué áreas problemáticas del currículo requieren de una intervención mediante un plan de mejoramiento?

A partir de esta pregunta problema surgen las siguientes subpreguntas de investigación:

- ¿El currículo de la I.E. está bien estructurado, es coherente con el horizonte institucional y responde a las necesidades de la comunidad?
- ¿Cómo pueden mejorarse todas las áreas del currículo identificadas como problemáticas?

6 Objetivos

6.1 Objetivo General

Diseñar un plan de mejoramiento para la resignificación del modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa.

6.2 Objetivos Específicos

- Evaluar los componentes del currículo de la I.E. con base en su pertinencia y coherencia con el horizonte institucional y con las características y necesidades del contexto a través del modelo de evaluación CIPP.
- Generar un plan de mejoramiento que permita la intervención de las áreas prioritarias de mejora.
- Proponer las acciones pertinentes para la resignificación del modelo pedagógico en concordancia con el horizonte institucional, el carácter técnico de la I.E. y las necesidades del contexto.

7 Metodología

7.1 Área de profundización

Este trabajo de investigación se encuentra ubicado en el área de profundización o escenario *Modelo pedagógico*. Aquí, se trata del diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación del modelo existente en términos de su pertinencia y coherencia con el horizonte institucional, con las necesidades del contexto y las características de la población atendida en el servicio educativo, así como con la modalidad técnica industrial de la I.E.

7.2 Experticia e idoneidad

A partir de la realización de este estudio los miembros del equipo investigador adquirieron competencias y habilidades de experticia para:

- La solución de problemas disciplinares (contexto educativo) en general, mediante procesos sistemáticos efectivos, que involucran abordajes metodológicos confiables y robustos, la implementación de modelos de evaluación e intervención probados ampliamente, sólidas bases teóricas y bibliográficas, entre otras condiciones de cualificación.

- El desarrollo de iniciativas de evaluación del currículo de las instituciones educativas y el seguimiento de los procesos conexos en general.

- El diseño y ejecución de planes de mejoramiento para el abordaje e intervención de áreas problemáticas dentro de los distintos componentes del proyecto educativo de las instituciones, como el currículo, la planeación estratégica, entre otras.

- El desarrollo de estudios de investigación acción, que involucren a todos los estamentos de las comunidades educativas; el liderazgo de los procesos dentro de estas iniciativas.

- El manejo de metodologías cualitativas que implican la creación de instrumentos e implementación efectiva de técnicas de recolección de información, el procesamiento sistemático de tal información en términos de su categorización y triangulación metodológica; la rendición de informes y análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.

- El análisis crítico de teorías, postulados, concepciones y textos académicos relacionados directa o indirectamente con el campo disciplinar en general; la producción de textos a partir de pautas, normas y lineamientos internacionales; entre otras competencias.

Este conjunto de competencias y habilidades le permitirán al equipo de investigación, de manera integral, desempeñarse con idoneidad en diversos escenarios de asesoría, consultoría, auditoría y acompañamiento interno y/o externo de procesos de evaluación e intervención de programas y de aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas.

7.3 Etapas o fases para la adquisición y/o desarrollo de la experticia

Este trabajo de profundización constituye una investigación evaluativa mediante una investigación acción, dividida en dos etapas o fases: 1) Evaluación curricular y 2) Plan de mejora. A continuación, se describe cada una de las fases.

7.3.1 Fase de Evaluación curricular

Para el desarrollo de esta fase se implementaron los elementos metodológicos que se describen a continuación.

Tipo de Investigación

Este trabajo de profundización consiste en una *Investigación Evaluativa* (McMillan y Schumacher, 2005, p. 24) mediante una *Investigación Acción* (Elliot, 2001, p. 69; Carr y Kemmis, 1988, p. 174). Aquí, la investigación evaluativa proporcionó información útil para la planificación de mejoras e intervención del currículo institucional en función de la resignificación del modelo pedagógico. Así mismo, realizar el estudio en el marco de la investigación acción por parte del equipo de docentes investigadores activos fue altamente pertinente, dado que su intencionalidad es el mejoramiento de la práctica educativa y su entendimiento en el contexto en que se desarrolla tal práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Así mismo, el estudio se encuentra enmarcado en el paradigma *socio-crítico* (Arnal, 1992, citado por Arnal et al., 1994), en una modalidad de *investigación orientada a la aplicación* (Arnal et. al., *Op. cit.*). A su vez, en términos de la perspectiva metodológica, este estudio está inmerso en la *perspectiva orientada a la práctica educativa para la toma de decisiones y cambio* (Arnal et. al., 1994).

Por su parte, el abordaje metodológico de la información es *mixto* de naturaleza *cualitativa-cuantitativa*, pues esta combinación de técnicas contribuye a la validez, consistencia interna, fiabilidad, robustez en el procesamiento e interpretación de la información recolectada en una investigación evaluativa (Best, 1982; McMillan y Schumacher, 2005).

Investigación acción

Para el desarrollo de este estudio, la investigación evaluativa correspondió a una *Investigación Acción* (Carr y Kemmis, 1988, p. 174), en la que los miembros de la comunidad educativa y los integrantes del equipo investigador tomaron parte activa en el abordaje del problema identificado, trabajaron coordinadamente en grupos focales para su intervención y establecieron un curso de acción planificado para su resolución efectiva.

Modelo de evaluación del currículo

Para la evaluación del currículo institucional, se implementó el modelo de *Contexto, Insumos, Proceso y Producto - CIPP* de Stufflebeam y Shinkfield (1987), el cual permite la toma de decisiones informadas para mejorar el currículo, a partir del análisis de los datos generados en cuatro etapas del proceso de evaluación del mismo (Glattorn et al., 2015). Este modelo tiene el propósito general de brindar a los clientes de la evaluación, información válida y actualizada que les permita identificar las áreas que necesitan desarrollo y mejora (Guerra-López, 2007, p. 49).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información primaria, se implementó un conjunto de instrumentos cualitativos que permitieron verificar la existencia, claridad, coherencia y pertinencia de los documentos institucionales, así como recoger las percepciones, opiniones, puntos de vista y respuestas de los participantes de los diferentes estamentos de la institución (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes) involucrados en el estudio. Por tanto, las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en este estudio se resumen en la tabla 1.

Tabla 1.

Técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en la fase de evaluación del currículo.

Técnica	Instrumento	Estamento Participante
Análisis documental	Formato de evaluación	No aplica
Observación de clase no participante	Grabación en video y formato de evaluación	Docentes de aula Estudiantes
Grupo focal	Protocolos	Estudiantes, Padres de familia, Docentes de aula
Entrevista semi-estructurada	Cuestionario de entrevista (preguntas abiertas)	Directivos docentes

A continuación, se describe cada una de las técnicas de recolección de información implementadas en esta fase.

Análisis documental. Con el fin de identificar los atributos del currículo institucional que permitieran definir el problema de investigación, se realizó un *análisis de documentos*

oficiales (Latorre, 2005, p. 77-78; Taylor y Bogdan, 1994, p. 149), donde se incluyeron los siguientes documentos institucionales:

- Proyecto Educativo Institucional,
- Plan de Mejoramiento Institucional,
- Planes Curriculares de Áreas,
- Planes de clase (por asignaturas),
- Proyectos transversales institucionales,
- Resultados pruebas SABER (últimos tres años),

Para obtener la autorización correspondiente por parte de los directivos de la I.E. para desarrollar esta actividad, se entregó una carta formal, firmada por el equipo de investigadores, donde se solicitó el acceso y préstamo de los documentos institucionales. Una vez los documentos estuvieron en poder del equipo investigador, se utilizó una rúbrica de evaluación para su análisis (ver anexos) en función de varios aspectos relacionados con el currículo institucional, tomando como base los criterios de existencia, claridad, coherencia y pertinencia.

Observación de clases no participante. Se realizaron *observaciones sistemáticas de clases* de tipo *no participante* (Anguera, 2003), con el fin de obtener una muestra audiovisual, registrada mediante videocámaras, de la práctica curricular “in situ” de episodios de enseñanza con el mínimo sesgo de reactividad o expectancia.

El procedimiento para la observación de clases se describe brevemente a continuación:

1. Se determinó la realización de siete (7) eventos de observación de clases no participante, de tal modo que se obtuvieran registros en cada una de las dos sedes institucionales, en las dos jornadas académicas, en los cuatro niveles educativos del establecimiento, en las áreas básicas y en la modalidad técnica, así:
 - Dos (2) observaciones de clase en el nivel de transición (distinta sede y jornada)
 - Dos (2) observaciones de clase en básica primaria (distinto grado, sede y jornada)
 - Dos (2) observaciones de clase en básica secundaria (distinta área, grado, sede y jornada)
 - Una (1) observación de clase en educación media, en la modalidad Electrónica (décimo grado, en la sede principal únicamente pues la sede dos no tiene nivel medio).
2. Cada evento de registro de observación de clase no participante fue llevado a cabo por un miembro del equipo investigador, previa coordinación con los docentes para su realización (día, hora, bloque de clase, grupo) (Martínez, 1998: 59). El observador se ubicó con la videocámara en un lugar del aula donde se pudiera tener un buen registro de todos los hechos de la clase, pero sin causar alguna distracción a los estudiantes o del docente a cargo del encuentro pedagógico.
3. Antes de iniciar cada evento de registro, se les explicó a los estudiantes el objetivo de la actividad y la importancia de su aporte al trabajo investigativo, la confidencialidad en el manejo del video y de lo observado, y se les pidió que se

desenvolvieran con naturalidad durante el tiempo de la clase. Al final, se les agradeció su colaboración tanto al docente como al grupo de estudiantes.

Durante la grabación de la clase observada, se tomaron notas de campo como soporte al registro en video. La posterior evaluación de los hallazgos de la implementación de esta técnica se realizó con una rúbrica de evaluación diseñada para este fin (ver anexos). Finalmente, los contenidos fílmicos de las observaciones de clase no participante fueron debidamente procesados para su análisis e interpretación.

Grupos focales. Para registrar las opiniones, preferencias y percepciones de los individuos pertenecientes a la comunidad educativa del establecimiento sobre distintos aspectos del currículo, se implementó la técnica de grupo focal (Escobar y Bonilla, 2009). Así, se conformaron tres grupos focales, cada uno integrado homogéneamente por representantes de tres diferentes estamentos de la institución (estudiantes, padres de familia, docentes de aula), siguiendo las indicaciones de Escobar y Bonilla (2009: 54-60) y el modelo de protocolo propuesto por Narváez y otros (2015) como se describe a continuación:

- Se conformaron tres grupos focales: uno de docentes de aula, uno de estudiantes y otro grupo focal de padres de familia.
- El número total de participantes en cada grupo focal varió entre 12 y 14 personas.
- Los participantes fueron seleccionados con el fin de que representaran a su grupo (por ejemplo, los docentes pertenecían a las diferentes áreas, niveles y sedes; los estudiantes eran de diferentes grados, niveles y sedes; los padres de familia o acudientes representaban a sendos estudiantes de diferentes grados, niveles y sedes).

- Las entrevistas semi-estructuradas a los grupos focales se llevaron a cabo en la sala de profesores de la sede alterna, por ser un espacio idóneo para esta actividad (cerrado, amplio, bien iluminado, ventilado con aire acondicionado, silencioso, sillas dispuestas en círculo, etc.).
- Cada miembro de los grupos focales se identificó mediante un código de participación con numeración ascendente, así: estudiantes, E1, E2,...; padres, P1, P2,...; docentes, M1, M2,..., tantos como personas en cada grupo.
- Las entrevistas fueron registradas con grabadoras de mano, con el formato de consentimiento informado (ver anexos) firmado por los participantes entrevistados, habiéndoles explicado previamente el propósito de las mismas y la confidencialidad en el manejo de la información obtenida.
- A los participantes se les formularon las preguntas principales y, cuando se les dificultaba entender completamente este tipo de preguntas, se optó por formularles las preguntas de apoyo correspondientes a cada pregunta principal.

Los protocolos implementados, basados en la propuesta de Narváez y otros (2015), fueron diseñados con preguntas abiertas (Escobar y Bonilla, 2009, p. 57) para obtener respuestas más profundas y detalladas sobre las opiniones, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de los participantes personas respecto de los distintos aspectos del currículo, así como las motivaciones de sus opiniones. Por último, los encuentros con los grupos focales fueron grabados con videocámara y, posteriormente, el contenido registrado fue debidamente transcrito, codificado y procesado.

Entrevistas a directivos docentes mediante cuestionario. Dada la influencia directa y el poder de decisión que tienen los directivos docentes de la I.E. en los procesos misionales y curriculares, a los miembros de este estamento (4 individuos) se les realizaron entrevistas semi-estructuradas (Best, 1982, p. 159) mediante cuestionario, con ítems de preguntas abiertas (Best, 1982, p. 134), con el fin de obtener sus opiniones y percepciones sobre el proyecto educativo institucional y los distintos aspectos del currículo. Los participantes participaron voluntariamente, previa invitación y firma de consentimiento informado.

Las entrevistas a los directivos docentes fueron llevadas a cabo de manera individual, durante su tiempo libre, en espacios cómodos y sin interrupciones, para evitar cualquier tipo de sesgo. Los eventos de entrevista fueron registrados mediante videocámara y luego el contenido fue debidamente transcrito, codificado y procesado.

Procesamiento y análisis de la información

Los datos obtenidos a partir de la implementación de los métodos de recolección de información (análisis documental, registros de observación de clase, grupos focales, entrevistas a directivos docentes) fueron transcritos, codificados y debidamente consignados en el procesador de texto MS Word® y la hoja de cálculo MS Excel® para su categorización, triangulación y análisis.

El procesamiento de la información en términos de la categorización y triangulación durante esta fase se describe a continuación.

Categorización. El proceso de categorización de la información proveniente de las distintas técnicas de recolección de datos utilizadas (revisión documental, observaciones de clase, entrevistas a grupos focales, entrevistas a directivos docentes) se realizó luego de la

implementación de éstas, y no de forma apriorística o antes del proceso recopilatorio, como ocurre en otras investigaciones, por lo que las categorías fueron emergentes (Cisterna, 2005). A decir de esto, Martínez (2006, p. 133) sostiene que “las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben “emerger” del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de “categorización”.

En la práctica, se siguió el procedimiento técnico descrito por Martínez (1998, p. 79-83) para el proceso de categorización, que se describe brevemente a continuación:

- Se transcribieron detalladamente los contenidos de la información recolectada en los distintos protocolos, en los dos tercios derechos de una tabla, dejando el tercio izquierdo reservado para las categorías que emergieran de la revisión.
- Se dividieron los contenidos en porciones o unidades temáticas (p.ej. párrafos que expresaban una idea o concepto).
- Se categorizaron, es decir, se clasificaron, conceptualizaron o codificaron con un término o expresión clara e inequívoca (categoría descriptiva) los contenidos de cada unidad temática.
- Para mayor especificación, se asignaron subcategorías, las cuales permitieron detallar aún más la descripción de las unidades temáticas.
- Algunas categorías fueron integradas o agrupadas en categorías aún más amplias y comprensivas, de acuerdo con su naturaleza y contenido.
- Por último, se realizó el paso de la teorización, en el cual consiste en aplicar un método formal y estructural de contrastación, comparación, ordenación y

establecimiento de nexos, enlaces o relaciones entre las ideas o unidades temáticas.

Triangulación metodológica. Para los fines de esta investigación se empleó una *triangulación múltiple*, donde se realizó primeramente una *triangulación metodológica “intra” o dentro de las técnicas de recolección de información* y posteriormente una *triangulación “inter” o entre técnicas*, con los resultados de la triangulación realizada dentro de cada una de las técnicas (análisis documental, observación de clase no participante, entrevistas a grupos focales, entrevistas a directivos docentes) (Arias, 2000).

El procedimiento llevado a cabo para la triangulación siguió las indicaciones de Cisterna (2005, p. 68-69), como se describe brevemente a continuación:

- Se realizó la *selección de la información* teniendo en cuenta primeramente el criterio de *pertinencia*, pues se tomó en cuenta aquello que definitivamente se relacionaba con la temática y objetivos de la investigación, incorporando así los elementos emergentes de la categorización. A continuación, se procedió a encontrar en las respuestas pertinentes, aquellos elementos que cumplieran con el segundo criterio, que es el de la *relevancia*, lo que se devela bien sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema en cuestión.

- ***Triangulación Intra o dentro de cada técnica.*** Se procedió a obtener conclusiones dentro de cada una de las técnicas, respecto de los principales tópicos de la investigación abordados en las entrevistas a los grupos focales y a los directivos docentes, así como las conclusiones surgidas en las otras técnicas (observación de clases, análisis documental) mediante el procedimiento inferencial. Éste consistió en

establecer conclusiones ascendentes, agrupar las respuestas relevantes por tendencias, que pudieran ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias, sintetizando a nivel de subcategorías y de categorías (conclusiones categoriales) mediante el cruce o establecimiento de nexos o relaciones entre los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas o unidades temáticas y triangulando propiamente la opinión de los estamentos (o los resultados obtenidos en la técnica de observación de clases) en cuanto a relaciones de comparación significativa cuando es posible (aquí es importante mencionar que a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos).

- ***Triangulación Inter o entre técnicas de recolección de información.*** Este proceso es mucho más complejo que la triangulación dentro de una misma técnica, dado que cruza datos provenientes de diferentes técnicas de recolección, fuentes, naturaleza, estructura, etc. Para hacer esto, se procedió a triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados, por estamentos, utilizando los resultados de cada triangulación intra y el análisis documental, donde se generan nuevos procesos interpretativos. Esta acción permite, por ejemplo, saber si lo que un docente de un área dada informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo observado directamente en el aula.

Una vez realizada esta integración de toda la información triangulada puede decirse que se cuenta con un corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que se denomina “resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 69).

7.3.2 Plan de mejoramiento

Una vez surtida la fase de evaluación del currículo, se definió la necesidad de estructurar un plan de mejora que permitiera abordar las problemáticas identificadas allí. En la tabla 2 se resumen la técnica y los instrumentos utilizados para su elaboración.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos utilizados para la elaboración del plan de mejora.

Técnica	Instrumento
Grupo nominal	Guías de discusión

La técnica del Grupo Nominal (Olaz, 2013) es una en una técnica de investigación cualitativa empleada para facilitar la generación de ideas y el análisis de problemas a partir de un grupo de personas. Este análisis se lleva a cabo de un modo altamente estructurado, por etapas, permitiendo que al final de la reunión se alcancen un buen número de conclusiones sobre las cuestiones planteadas. Adicionalmente, la técnica de grupo nominal hace posible alcanzar un consenso rápido con relación a cuestiones, problemas, soluciones o proyectos, haciendo posible generar y priorizar un amplio número de elementos.

Esta técnica tiene aplicación en diferentes campos de las ciencias sociales, entre ellos el ámbito docente, donde se involucra al alumnado y a los padres en la conformación del grupo para garantizar su compromiso en el diagnóstico y enfoque de situaciones complejas como elemento clave en el ámbito de la innovación educativa.

Por otra parte, para la elaboración del plan de mejora se siguieron las indicaciones y procedimiento contenidas en la guía de formulación y discusión de Chamorro (2016). Así, se convocó primeramente a los directivos y miembros de los grupos focales de docentes, padres y estudiantes para la definición del equipo o grupo de mejora.

Una vez conformado el equipo de mejora, se procedió a realizar la priorización de los aspectos o componentes de las áreas de mejora a ser intervenidos con el plan de mejoramiento. A partir de ello, se definieron los objetivos, metas, indicadores, estrategias, acciones, temporalización y resultados esperados, entre otros elementos propios de este plan.

Finalmente, el plan de mejora resultante de este proceso se presenta en el apartado de Resultados de este estudio.

8 Resultados

8.1 Evaluación del currículo

A continuación, se presentan los resultados y análisis de la información recolectada dentro del proceso de evaluación del currículo mediante el conjunto de técnicas de recogida y su respectivo procesamiento en términos de categorización y triangulación.

La información se presenta organizada en función de tres categorías preestablecidas en la etapa de evaluación del contexto: horizonte institucional, currículo y modelo pedagógico. Así mismo, para cada una de las técnicas se describe la(s) etapa(s) del modelo de evaluación curricular que abordan a partir de su implementación.

8.1.1 Análisis documental.

Los datos obtenidos a partir de la revisión de documentos institucionales y su correspondiente análisis intra se presentan a continuación, siguiendo la estructura de las categorías: Horizonte Institucional, Currículo y Modelo pedagógico. Los criterios utilizados para ello corresponden a la existencia, claridad, pertinencia y coherencia. Las matrices o rejillas de verificación utilizadas (Chamorro y Sir, 2015) se encuentran en el apartado de Anexos.

Horizonte Institucional. Los componentes *Misión* y *Visión Institucional* están planteados en los documentos institucionales, por lo menos en términos de forma, con los elementos básicos que deben contener, como son: razón de ser, objetivo de la comunidad académica, hacia dónde se dirige la institución y en qué desea convertirse, tiempo previsto para ello, entre otros.

No obstante, en la Visión se encontró que el año 2015 fue la delimitación temporal trazada para su cumplimiento. Ello ocurrió en el año 2011, cuando fue la última vez que se actualizó la Visión institucional, dentro del proceso de preparación de la I.E. para la certificación en calidad en la norma NTC-GP1000 de 2004 por parte de la entidad Bureau Veritas. De ahí que, en la época en que se realizó el análisis de los documentos institucionales, este tiempo ya se había surtido y no se habían llevado a cabo acciones para revisar o actualizar la delimitación temporal de la visión.

Con respecto a la divulgación de la Misión y la Visión institucional, en ninguno de los documentos oficiales se encuentran consignados los mecanismos definidos para esta actividad. Sólo se menciona en un informe de rendición de cuentas rectoral que la I.E. cuenta con un blog en internet como el único medio para la divulgación de estos componentes del horizonte. No obstante, tal página web no ha sido institucionalizada y es desconocida por la mayoría de la comunidad educativa, por lo que su propósito de difusión es poco efectivo y de bajo impacto. A decir de ello, la falta de difusión y, consiguientemente, de apropiación de la identidad de una institución por parte de sus miembros podría afectar la consolidación de la cultura organizacional, la lealtad, el sentido de pertenencia y de compromiso compartido de los integrantes de la comunidad con la I.E. que contribuye al alcance efectivo de las metas institucionales (Betancourt y García, 2014).

Por otra parte, cuando se realizó la revisión de los documentos oficiales para identificar la realización de estudios en la I.E. donde se establecieran las necesidades del contexto y de la comunidad que se pretende atender en el servicio educativo, no fue posible encontrar evidencia física ni en medio magnético de ninguno de estos estudios, aun cuando se menciona en el documento PEI el desarrollo de varios de ellos en los años 1998, 2005, 2007 y 2011. Ante este hecho, se entrevistó al coordinador académico de aquel entonces de

la institución, quien dio fe del desarrollo de tales estudios de necesidades, pero no pudo ofrecer información precisa sobre el paradero y/o existencia de las versiones originales o aún de copias físicas o digitales de los mencionados estudios. Ello sin duda configura una situación de incertidumbre fáctica y falta de memoria documental, además de revelar problemas en la gestión de archivos institucionales que pudieran tener consecuencias disciplinarias ante los organismos de vigilancia y control de carácter gubernamental.

Sobre lo anterior, es importante resaltar que los estudios para establecer las necesidades del contexto representan una fuente irremplazable de información para la toma de decisiones en materia de diseño curricular ajustado a las características y condiciones particulares de una comunidad dada (RMC, 2008), por lo que su realización y disponibilidad documental brinda pertinencia y validez a los proyectos educativos de las instituciones de enseñanza. En contraste, cuando no se dispone de ellos se limita la capacidad de la gestión directiva para tomar decisiones informadas en los procesos de la planeación estratégica y de diseño de un currículo alineado con el contexto local.

En cuanto a la Filosofía de la I.E., al analizar el documento PEI se encontró que allí no se define con precisión cuál es la filosofía institucional. En su lugar, ésta se equipara con el horizonte institucional como un todo, conduciendo a la confusión y a la imprecisión teórica. Además, los componentes que la definen, como son la concepción de mujer, niño y niña no están plasmados en el texto del proyecto educativo; aparecen únicamente las definiciones de hombre y de ciudadano, pero éstas no revelan la relación entre las necesidades de los estudiantes y la sociedad y tales conceptos, por lo que puede decirse que la filosofía institucional no está claramente definida y, por ende, no es pertinente ni coherente.

Sobre este particular, tampoco se hallaron evidencias del proceso seguido para la formulación de la filosofía institucional, ni los mecanismos que permitan su divulgación o para su integración a la cotidianidad de la escuela, así como tampoco se mencionan los métodos para establecer la correspondencia de los resultados obtenidos por ciclos, niveles o áreas con la filosofía de la institución.

En este orden de ideas, siendo la filosofía institucional (y sus componentes) uno de los pilares del horizonte institucional y de todo proyecto educativo (Vargas, 1995, citado por Alonso, 2005), ante la falta de definición de algunos de estos elementos en el PEI de la I.E., se determinó llevar a cabo acciones que permitieran su formulación. Por ello, se planearon y ejecutaron mesas de trabajo para este fin, que se describen en el apartado de los resultados correspondiente al plan de mejoramiento.

Con respecto a los *Valores Institucionales*, éstos se encuentran expresados de manera sucinta en los documentos PEI, manual de calidad y manual de convivencia de la institución. Sin embargo, no se encontraron evidencias físicas o en medio digital del procedimiento seguido para la formulación del conjunto de valores expresado en tales documentos. Del mismo modo, sobre la existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado, aun cuando se hace alusión a ellos en el manual de calidad, no se clarifica ni se expresa propiamente cómo se da esta articulación entre los valores y el currículo de la institución.

Respecto de ello, es pertinente decir que la formulación de los valores institucionales es un proceso metódico, que debe estar fundamentado en un marco filosófico y epistemológico coherente y articulado con los otros componentes del horizonte institucional y del proyecto educativo como el perfil del estudiante, pues éstos, los valores, son generadores de compromiso y desarrollo, deben estar alineados y en correspondencia

con las aspiraciones (visión), forma de actuar (misión) y forma de ver la vida del colectivo, por lo que también deben consolidarse y fortalecerse en el corto, mediano y largo plazo, para crear y/o consolidar la cultura organizacional de la I.E. (Neyra-López, 2010).

Con referencia a las metas institucionales, en la formulación del horizonte institucional y en los planes de área, se plantean las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles. No obstante, en la revisión documental no se encontraron evidencias (ni físicas ni en medio magnético) de cómo las metas de aprendizaje y formación sean producto de un análisis detallado de las necesidades específicas tanto del contexto como de los estudiantes, ni cómo estas metas incorporan y se articulan con la filosofía y la misión de la institución.

Currículo. A partir del análisis documental, se encontró que el currículo institucional se encuentra consignado en el PEI, así como en los planes o mallas curriculares y en los proyectos transversales. No obstante, la frecuencia o periodicidad con la que se revisa, complementa o actualiza el currículo de la institución no se encuentra definida como proceso en ningún documento institucional, sino que se planifica año a año para ser llevada a cabo por equipos de docentes según su área de conocimiento, dentro de la semana institucional al inicio de cada año lectivo.

Así mismo, las revisiones y actualizaciones anuales de los planes de área no quedan plasmadas en el documento PEI, su nicho natural, sino que se encuentran en documentos independientes, no institucionalizados, por lo que se ve afectado el control directivo sobre estos procesos, así como la coherencia y pertinencia con el enfoque metodológico y el modelo pedagógico, la unificación de criterios y de estilo, entre otras.

En este sentido, dado que el proyecto educativo institucional es un documento rector del currículo de la institución y de la práctica educativa del plantel (Alonso, 2005), todos

los planes curriculares de área y proyectos transversales deben estar insertos en él, por lo que la actualización de tales elementos constituyentes también debería incluirse en el documento PEI (Ávila, 1999).

Respecto de la existencia de alguna evidencia del proceso seguido para la construcción del currículo, ello se pudo establecer gracias a los testimonios de los directivos y jefes de las distintas áreas, así como a lo consignado en las actas del consejo académico correspondientes a estos eventos de formulación y organización del currículo institucional. También pudo apreciarse en su planteamiento escrito los atributos de claridad y coherencia entre sus elementos constitutivos.

En cuanto a la metodología y procedimiento llevado a cabo para la selección de los contenidos (por áreas, asignaturas y niveles) y la forma cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los estudiantes al currículo, tampoco se encontraron evidencias documentales que describan el proceso seguido ni la metodología implementada para la selección tales contenidos, así como no se cuenta con los estudios donde pudieran identificarse las necesidades específicas de los estudiantes. De lo anterior, podría inferirse que no se registra ni se sigue con rigurosidad un procedimiento sistemático para la selección de los contenidos, lo que pone en duda la pertinencia con la realidad contextual, coherencia con el modelo pedagógico, completitud y validez de la planificación curricular a nivel institucional (De Zubiría, 2006).

Otra situación que merece atención tiene que ver con que no se encontró evidencia documental que demuestre la iniciativa y convocatoria del rector/a para la definición de una política institucional referida a la evaluación del currículo y el proceso seguido para su definición. Ello configura una situación de incertidumbre procedimental, donde, en ausencia de una política o metodología adoptada a nivel institucional para este fin,

probablemente derive en acciones idiosincrásicas al momento de ser necesario evaluar los aspectos del currículo de la institución, sin que medie un modelo de evaluación curricular pertinente, con mecanismos establecidos y sustentados teóricamente, el cual pudiera asegurar la eficacia del proceso y el alcance de los propósitos relacionados con la planeación estratégica (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

Por otra parte, existe un documento Plan de estudios que, si bien contempla los estándares básicos de competencias, no contiene elecciones metodológicas y evaluativas coherentes con el modelo pedagógico, el contexto y el horizonte institucional (valores, perfil del estudiante). Ello refleja la necesidad de alineación y coherencia entre el plan de estudios con otros componentes del proyecto educativo y la falta de apropiación del modelo pedagógico como eje orientador del diseño curricular (De Zubiría, *Op. cit.*).

En el documento *Malla curricular*, se encuentran expresados los componentes cognitivos, metodológicos y de evaluación; si bien, éstos se observan articulados con el plan de estudio, no lo están con el horizonte institucional ni con el modelo pedagógico que se declara en el PEI. Respecto de este hallazgo, podría considerarse delicado que el currículo institucional no se encuentre articulado con el modelo pedagógico de la I.E. ni con la planeación estratégica del establecimiento educativo, pues ello configuraría un proceso de enseñanza y de aprendizaje sin una base teórica sólida y un enfoque pedagógico sin pertinencia, donde la práctica docente no tendría criterios curriculares unificados, coherentes ni pertinentes, entre otras condiciones negativas (Contreras y Moreno, 2012; De Zubiría, 2006).

En cuanto al proceso de selección de los métodos de enseñanza, no se encontró evidencia documental que defina cómo se lleva a cabo ni la fundamentación pedagógica para ello; tampoco se halló ningún medio de divulgación que permita a la comunidad

educativa conocer los métodos, las actividades de enseñanza- aprendizaje y las decisiones metodológicas de evaluación de la I.E., salvo el documento plan de estudios donde sí se encuentran, aunque expresados de manera general. El hecho que algunos estamentos de la comunidad educativa (p.ej. estudiantes, padres de familia) no cuenten con información sobre los métodos y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación limita su posibilidad de contribuir al proceso educativo de manera sustancial, de brindar realimentación a partir de su rol sobre tales elementos metodológicos, de desarrollar procesos de aprendizaje autónomo, así como poder prepararse y entrenarse para ser más eficaces en escenarios de pruebas y evaluaciones, entre otras situaciones propias de este contexto.

Debido a la falta de definición y precisión de la filosofía institucional, no es posible determinar la coherencia de los métodos y actividades de enseñanza-aprendizaje y las decisiones metodológicas y de evaluación en función de las concepciones filosóficas que debieran estar definidas en el horizonte Institucional.

Con referencia a los mecanismos de seguimiento a los planes de estudio, en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) se encontraron algunas metas orientadas a su revisión, con el fin de redefinirlos y estructurarlos por competencias, de manera concertada y acorde con los lineamientos y estándares curriculares; sin embargo, no se halló evidencia de un documento o informe que permita corroborar el seguimiento del proceso y el alcance de las mismas.

Por otro lado, en los planes de área se evidencia el planteamiento de los recursos, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología. De igual modo, los métodos de enseñanza, estrategias y recursos figuran en el plan de estudios; sin embargo, estos no son coherentes ni pertinentes,

ya que no existen criterios unificados para el desarrollo de los procesos metodológicos de las diferentes áreas, grados y niveles; en ausencia de dichos criterios, se asume la libre elección de la metodología y los elementos que la constituyen por parte de los docentes. Como consecuencia de ello, no se establece una relación intencionada con el modelo pedagógico descrito en el PEI y, por consiguiente, los métodos de enseñanza, estrategias y recursos usados en cada área, grado y nivel no presentan mayor articulación, ni se direccionan para la satisfacción de las diversas necesidades de la población educativa (Contreras y Moreno, 2012).

Finalmente, acerca de la prevención del fracaso estudiantil, dentro de los métodos y las actividades de enseñanza- aprendizaje del plan de estudios no se evidencian los mecanismos y/o acciones para remediar esta situación ni se explicita el proceso a seguir para el manejo de casos con bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje. Tampoco se incluyen las posibles actividades de acompañamiento o un plan de apoyo propuesto para estos casos. Ello denota falencias en las gestiones directiva y pedagógica para el manejo apropiado de un aspecto fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje como es la prevención del fracaso estudiantil, el cual repercute directamente en el mejoramiento de la situación académica de los estudiantes, su permanencia en la institución y en el sistema educativo, en los indicadores de calidad académica y en el posicionamiento de la institución en materia académica respecto de los demás establecimientos educativos en todos los niveles territoriales (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

Modelo Pedagógico. Durante el análisis documental, se encontró que el Modelo Pedagógico institucional, definido como Conceptual, se encuentra expresado de manera muy laxa, imprecisa y breve, expuesto en una sola página en el PEI. La descripción del modelo pedagógico se reduce allí, básicamente, a hacer mención del mismo y a indicar

algunas de sus características, sin mayor estructuración, profundidad o claridad. Así mismo, se encuentra incluida una breve bibliografía que no logra explicitar su naturaleza, fundamentos, características, finalidad o estructura, ni aún evidenciar la articulación de este modelo con la teoría curricular de la I.E. y con el horizonte institucional (p.ej. concepciones de enseñanza, calidad, competencia, perfil del estudiante). Con respecto a este hallazgo, es fundamental que el modelo pedagógico de la institución posea un alto nivel de estructuración teórica y metodológica, de apropiación por parte de la comunidad educativa y de articulación con otros componentes del currículo y con la planeación estratégica de la I.E., por el gran impacto que ello ejerce sobre la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje y el alcance de las metas educativas en general (Contreras y Moreno, 2012).

De igual forma, no se encontró evidencia documental del proceso llevado a cabo para la formulación y adopción del modelo pedagógico *conceptual* en la I.E. ni la existencia de estudios o criterios que hubieran sido utilizados como base para la toma de decisiones en esta materia. Lo anterior denota la misma tendencia observada de falta de sistematicidad y de apropiación de metodologías para el desarrollo de los procesos en la institución objeto de estudio, especialmente en un aspecto axial del currículo como es la formulación y adopción del modelo pedagógico institucional, para lo cual existen procedimientos y hojas de ruta metodológicas (Contreras y Moreno, *Op. cit.*).

Por otra parte, al realizar la revisión del PEI y los demás documentos institucionales, debido a la misma laxitud en la estructuración del modelo pedagógico, no se encontró evidencia que sustente cómo a partir de éste se establecen la metodología y los recursos para implementar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como el monitoreo del desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y técnicas por parte de los estudiantes.

Al revisar los planes de área con que cuenta la institución, pudo evidenciarse que no existe unificación de criterios para su diligenciamiento, la selección de contenidos no sigue un procedimiento sistemático, tampoco se observa articulación alguna con el modelo pedagógico conceptual ni se hace mención de éste en los planes. Además, se observó que, aunque existe un formato único de planeación curricular propuesto por la I.E., estos planes no están elaborados en concordancia con las características, naturaleza y estructura del modelo pedagógico conceptual. Aquí, nuevamente se aprecia la falta de coherencia y de articulación curricular con el enfoque pedagógico de la institución, lo que sustenta la necesidad de un proceso de resignificación, implementación efectiva y apropiación del mismo como política institucional.

Si bien, en algunos planes de área se describe de forma clara la metodología, ésta responde en mayor medida a iniciativas individuales de los docentes antes que a una directriz institucional que contemple la efectiva alineación con el modelo pedagógico. En cuanto a las competencias básicas y técnicas, éstas se encuentran planteadas por grados y niveles; sin embargo, no están definidas de forma clara, coherente ni pertinente. Tampoco se describen las estrategias que se pueden implementar para promover el aprendizaje y desarrollo de tales competencias: los documentos sólo se limitan a mencionar los ámbitos conceptuales.

No obstante, dentro de este documento se presentan los formatos patrón de los planes curriculares de área, en los cuales se mencionan los procesos cognitivos, metodológicos y de evaluación y se solicita información referente a competencias, metodología, recursos, entre otros.

Por su parte, en los formatos de planes de área para el proceso metodológico se plantea la inclusión de información sobre los recursos necesarios, pero éstos no tienen en

cuenta la participación del alumnado. Además, no existe un mecanismo que dé fe de la justificación de tales recursos, basada en el modelo pedagógico conceptual descrito.

Adicionalmente, de acuerdo con la revisión documental, no se encontró evidencia de que el modelo pedagógico sea el eje a partir del cual se generen escenarios de acción para utilizar las evaluaciones externas como información base para el mejoramiento curricular.

Tomando en consideración todo lo anterior, se tiene que el análisis de los documentos institucionales permitió una aproximación inicial a la identificación de ciertas problemáticas, desde el plano netamente documental, relacionadas con el currículo y el modelo pedagógico de la I.E., que pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el equipo de investigación considera que la implementación de esta técnica de análisis documental debe contemplar contingencias para las dificultades que puede suponer, para la robustez de la información, la falta de rigurosidad con que las instituciones educativas realizan la gestión del soporte físico y digital de estudios, encuestas, actas, entre otros insumos, que sirven de base para la formulación de los componentes del proyecto educativo y la planificación curricular.

Finalmente, en relación con lo expresado en el marco teórico respecto al modelo CIPP, con la aplicación de esta técnica se abordó la evaluación de contexto, dado que se pudieron identificar las características y aspectos por mejorar del Proyecto Educativo Institucional y todos los documentos que conforman el currículo de la I.E.

8.1.2 Entrevista a Directivos Docentes.

Se presentan aquí los resultados y la triangulación intra de las entrevistas realizadas a los directivos docentes (tres coordinadores y una rectora) de la Institución Educativa.

Horizonte Institucional. En cuanto a la participación de los directivos en los procesos de revisión y actualización del PEI, los coordinadores manifestaron, a la fecha de realización de la entrevista, estar trabajando desde hacía pocos meses en el establecimiento educativo, razón por la cual no participaron de estas actividades. Sin embargo, si realizaron un proceso de revisión y diagnóstico de lo existente, que les permitió identificar los componentes del PEI que requerían actualización. Teniendo en cuenta lo abordado en ese proceso hasta ese momento, coincidieron en la necesidad de actualizar la visión, pues la delimitación temporal de la misma (2015) ya se había surtido.

Lo anterior se ve claramente reflejado en las respuestas de los directivos frente al interrogante sobre los procesos de actualización del PEI:

“...lo que tiene que ver con la revisión y la actualización se da inicialmente con la apropiación de lo existente. En estos momentos se hace necesario organizar sesiones de trabajo para tal fin” (DD3).

“...entonces lo que hemos hecho es recopilar la información e ir revisando aspecto por aspecto, haciendo un diagnóstico de cómo están las cosas” (DD4).

Currículo. Respecto a la coherencia entre el currículo propuesto en el PEI, las directrices y planteamientos del MEN y el contexto institucional, los directivos docentes concordaron en que no existe alineación entre estos elementos, ya que el currículo se encuentra desligado de los requerimientos del Modelo Pedagógico esbozado en el PEI. Además, en el trabajo de aula, éste no figura como orientador del proceso pedagógico, sino que cada docente determina subjetivamente las acciones pedagógicas que estima apropiadas.

En este sentido, los directivos hicieron referencia a un currículo desestandarizado, el cual no cumple en su totalidad con los estándares de calidad establecidos por el MEN, a excepción del nivel Básica Primaria que, a través del acompañamiento del Programa Todos a Aprender (PTA), se ajusta permanentemente. Así, con los procesos desarrollados mediante el acompañamiento del PTA se brinda un gran aporte para la pertinencia del currículo diseñado que se concretiza en el quehacer pedagógico del docente, logrando satisfacer, en gran medida, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de Primaria. Por lo contrario, en la Básica secundaria y en la Media técnica se ejecuta la planeación de manera parcial o nula. Lo anterior, refleja un proceso de planeación institucional y desarrollo curricular disperso y desarticulado entre niveles y áreas, por lo que la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes podría considerarse parcial.

Con respecto a la articulación de las distintas áreas del conocimiento con las competencias ciudadanas y laborales, se coincide en el hecho de que las asignaturas técnicas son las únicas que se encuentran asociadas al desarrollo de las competencias laborales; las competencias ciudadanas, por su parte, se abordan principalmente a través de los proyectos transversales, los cuales no se desarrollan periódicamente. Es importante enfatizar que “incluir la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en el plan de mejoramiento institucional” (Cristancho, Rosero, Guerrero, Quiñones y Méndez, 2006).

Gracias a las opiniones de los directivos, pudo establecerse la falta de una apropiada infraestructura escolar y la carencia de materiales educativos, que se perciben como las principales dificultades para implementar los planes de clase; figuran entre otros aspectos,

las limitaciones financieras y de tiempo, así como la escasa disposición de los estudiantes ante la acción del maestro. Esto, lo confirmaron los directivos al afirmar lo siguiente:

“Dificultades hay varias. Una, de pronto, el tiempo, los recursos, a veces necesitamos muchos recursos didácticos, mucho material bibliográfico...” (DD4).

“Una de las grandes dificultades que he podido observar es el tema de los ambientes y de los recursos de aprendizaje que requieren para el desarrollo de estos planes de formación...” (DD2).

“pero sí se necesitan muchos recursos financieros, muchos recursos de tiempo y a veces tampoco contamos con las aulas adecuadas, con la iluminación adecuada...” (DD4).

En cuanto a la especialidad técnica de la Institución Educativa, los entrevistados destacaron como mayores fortalezas: el personal docente capacitado, la disposición de espacios físicos apropiados (talleres) para la formación y la articulación con las instituciones SENA e ITSA que amplía las posibilidades de ingresar al mercado laboral por su gran demanda social. En cuanto a las debilidades, sobresale el marcado desinterés, por parte de la población femenina, por la especialidad ofrecida, razón por la cual se hace necesario abrir una nueva opción, que atienda a los intereses y necesidades de las estudiantes. Lo anterior pone en evidencia la falta de correspondencia entre las especialidades de la modalidad técnica y las necesidades e intereses de los estudiantes en su contexto, debido a la falta de estudios que sustenten el análisis de necesidades del contexto y de los alumnos, como se estableció en el análisis documental.

Con respecto a lo anterior, se observa que la institución educativa debe programar actividades y proyectos que tengan una intencionalidad explícita de formación y desarrollo de competencias generales de los estudiantes (Cristancho et al., 2006) de tal manera que se logre un empoderamiento de las modalidades que ofrece a la comunidad.

Modelo pedagógico. En relación con el modelo pedagógico institucional, los directivos coincidieron en que, si bien aparece descrito brevemente en el PEI, éste no se encuentra suficientemente estructurado ni se articula con el enfoque metodológico de la propuesta curricular, lo que impide concretizar la misión y la visión de la I.E. Igualmente, debido a la falta de apropiación del modelo pedagógico, éste no orienta el diseño curricular ni la práctica docente, por lo que cada profesor, según su criterio individual, elige la forma en que considera más apropiado desarrollar su práctica pedagógica. Ello se evidencia en algunas expresiones de los directivos, tales como:

“...un modelo que existe en el papel, de lo que conocen en el papel, pero que no se implementa y lo que no se implementa, luego no existe” (DD2).

“...la determinación de cuál es el modelo pedagógico en la institución, puesto que existía, pero no se encontró evidencia de todas las respuestas a las cuales debe dar como tal un modelo pedagógico en una institución educativa”. (DD3)

“...la información que se encuentra en el PEI con relación al modelo pedagógico no es suficiente para describir lo que se tomaría de éste para estructurar los procesos curriculares”. (DD3)

También hicieron referencia, de manera puntual, al proceso de evaluación en el aula, coincidiendo en sus opiniones en que éste no es objetivo, dado que no tiene correspondencia con el modelo pedagógico, ni tampoco hay unificación de criterios al respecto.

“...cada quien está aplicando la evaluación según lo que bien considera, sin que exista realmente un lineamiento estandarizado, sin un sistema de evaluación claramente definido, documentado y sobre todo socializado con la comunidad”. (DD2)

“...entonces cada profesor, en su modalidad, en su quehacer, evalúa lo que él considera que es conveniente en su área” (DD4)

Con el fin de no caer en imprecisiones y de garantizar la objetividad en el proceso de evaluación del currículo institucional (coherencia, pertinencia, efectividad), los directivos docentes consideraron necesario realizar un trabajo colectivo, en el que se haga uso de instrumentos de verificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, que permita una revisión en profundidad de los procesos institucionales. Así mismo, manifestaron que se debe propender por la selección y apropiación de un modelo pedagógico pertinente y coherente con la especialidad técnica del establecimiento educativo, tal como se expresa en sus intervenciones:

“Empezando porque tenemos un enfoque técnico industrial y nuestro modelo pedagógico es poco coherente o no correspondiente con ese enfoque...” (DD2)

“La técnica industrial es más un quehacer y para el campo laboral (sic) que no lo estamos cumpliendo con el modelo pedagógico actual...” (DD4)

“...si el enfoque no está, pues mucho menos el modelo, y se distancia seguidamente de lo que queremos” (DD4).

En este punto, los directivos también plantearon sus expectativas en cuanto a la intervención de esta área de mejora:

“...pero nosotros tenemos que hacer un modelo pedagógico para que el docente trabaje bien, lo introduzca eso en su ser, lo apropie, lo domine...” (DD4).

“Podríamos utilizar unos instrumentos de verificación de eso en las mismas aulas de clase, a través de observaciones, a través de verificaciones con los mismos estudiantes y haciendo análisis de los resultados de las pruebas, las evaluaciones que ellos desarrollan...” (DD2).

“...Entonces, mi criterio respecto a este tema sería iniciar un proceso de concertación de lecturas, de definición, de qué lecturas, de qué textos, de qué teorías pudiera uno apropiarse, pero no individualmente sino colectivamente, institucionalmente” (DD3).

Tal como afirma Barajas (2013), se construye pedagogía en la medida como se reflexione críticamente en el quehacer pedagógico en el aula de clase, a la luz del modelo pedagógico institucional; Siendo así, es importante que el modelo pedagógico institucional se refleje en la práctica docente y la gestión de aula, y aún más, tenga correlación y correspondencia con el carácter técnico de la Institución.

Por último, con la implementación de esta técnica se abordaron las etapas de evaluación de entrada y de proceso, toda vez que se obtuvo información valiosa para determinar hasta qué punto las actividades curriculares siguen un buen ritmo de desarrollo respecto de lo planeado.

8.1.3 Grupos focales

En este apartado se presentan los resultados y la triangulación intra, correspondiente a las entrevistas a los grupos focales.

Horizonte institucional. Entre las características institucionales más relevantes de la Institución Educativa, se enfatizó en las siguientes:

- La modalidad técnica industrial, con las especialidades que oferta (Electricidad, electrónica y mecánica automotriz).
- El buen nivel académico que se evidencia en la preparación académica de los egresados.
- La disciplina, la cual se fomenta gracias al establecimiento de normas institucionales y el seguimiento al cumplimiento de las mismas.
- La escasez de recursos didácticos para el desarrollo disciplinar.
- Se señalan los logros institucionales recientes, destacándose:
 - El mejoramiento de los resultados en pruebas SABER y en los distintos niveles de escolaridad.
 - El mejoramiento de la disciplina institucional, gracias a un mayor compromiso de docentes y directivos durante los últimos meses.
 - El desarrollo de proyectos innovadores en la especialidad técnica.
 - La exitosa participación de la I.E. en algunos concursos y eventos culturales, donde se han obtenido reconocimientos que mejoran la proyección comunitaria de la I.E.

Si bien, son varias las fortalezas de la IE, los participantes reconocen que se requiere mejorar en algunos aspectos, destacando como prioritarios:

- La organización del proceso de admisión en materia de filtros para estudiantes con problemas académicos y de convivencia.
- La puntualidad de los docentes, específicamente en la llegada a la institución.

Currículo. En materia de currículo se identificaron varios aspectos, que se describen a continuación:

Respecto al proceso que se sigue para el diseño curricular, surgen inconformidades respecto a la exclusión de los padres de familia y estudiantes en la selección y organización de los contenidos en las diferentes áreas del saber. Si bien, los docentes incluyen en los planes de estudio los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que hacen parte de los estándares de calidad del MEN, se considera de vital importancia incluir a todos los estamentos institucionales, de tal manera que el currículo sea pertinente con las necesidades de aprendizaje e intereses de los educandos.

“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29, citado por Gimeno Sacristán, 2002, p. 101).

Quiere decir esto que, para darle mayor relevancia al aprendizaje, se hace necesario considerar en el diseño del currículo los intereses de los estudiantes, su forma de aprender, su relación con el contexto. Por ello, es importante que se haga partícipe a la comunidad educativa del proceso de construcción del currículo.

La poca participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la construcción del currículo se pone en evidencia a través de lo expresado por algunos participantes de los grupos focales:

“...es que los profesores no toman en cuenta a los estudiantes para decir la temática ni nada de eso, sino que ellos tienen una guía que tienen que seguir” (E8, grupo focal estudiantes).

Los padres también manifestaron no ser tomados en cuenta para ello:

“...Pero la verdad a nosotros no se nos tiene en cuenta para eso” (P7, grupo focal padres de familia).

“... porque a uno le dan la programación, uno mira la libreta y lo que da para todo el año, pero uno no participa en eso” (P5).

Además de lo anteriormente expuesto, se hace énfasis en la necesidad de actualización de los contenidos curriculares, ya que, en variadas ocasiones durante el desarrollo de las clases, los entrevistados manifestaron el abordaje de temáticas desactualizadas y repetitivas, que disminuyen la motivación y resultan de poca o nula utilidad a los estudiantes. “Partiendo de un currículum, siempre interpretable y moldeable, el profesor debe cuestionarse la mejor forma de organizar el contenido del mismo” (Gimeno Sacristán, 2001, p.360).

Se evidenció, a través de las respuestas de cada grupo focal sobre los aspectos que deben fortalecerse en la I.E, que los estamentos coinciden en que debe mejorar la constancia en el desarrollo de las clases, de tal modo que se maximice el aprovechamiento del tiempo correspondiente a la jornada escolar.

Modelo pedagógico. El proceso para el diseño curricular de la IE, carece de criterios comunes de planeación y organización entre áreas, niveles y sedes, lo que impide la correspondencia y secuenciación de los contenidos, así como el cumplimiento de los planes curriculares en los tiempos dispuestos para su ejecución. En este proceso, el modelo pedagógico no orienta el diseño curricular; en su lugar, cada docente sigue su propio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación. Lo anterior pone en evidencia la falta de apropiación del Modelo Pedagógico Institucional, el cual se percibe como indefinido o desconocido por los docentes; igualmente, se considera que éste no es pertinente ni coherente con el carácter técnico de la Institución. Todo lo anterior, claramente reflejado en las intervenciones de los participantes (M, docentes):

“no tenemos modelo pedagógico” (M10).

“no está definido, si no está definido no está socializado, se desconoce; en conclusión: no hay un modelo pedagógico” (M12).

En otras opiniones se aprecia la falta de unidad en el manejo de criterios al respecto, distintos a lo plasmado en los documentos oficiales:

“Hay una aproximación a un modelo constructivista, social constructivista pero no está definido, no tenemos un modelo, no está definido” (M4).

“...Porque entonces yo estaba mirando que unos dicen que es constructivista y usted que es conceptual, entonces tenemos que, no hay unificación de criterios” (M4).

“...se trató de montar un modelo y se propuso el conceptual pero siempre hubo diferencias porque existe la técnica y la técnica utiliza otras estrategias ¿verdad?” (M3).

“...Lo bueno sería es que se implementara y se hiciera un seguimiento...que se haga un acompañamiento para que se implemente bien y eso ese modelo pedagógico” (M12).

Teniendo en cuenta las apreciaciones sobre los eventos pedagógicos, figuran aspectos comunes como: la preocupación generalizada de los docentes por el desempeño académico y convivencial de los estudiantes, quienes acuden a diversos mecanismos (establecimiento de compromisos, llamados a padres de familia, entre otros) que atienden las necesidades de aprendizaje particulares de los educandos y favorecen la interacción constante entre docentes-estudiantes-padres y, el esfuerzo de algunos docentes por mantener la motivación y establecer lazos de confianza en el aula, favoreciendo el clima de aula.

Así mismo, entre otros aspectos referentes a las prácticas de aula figuran la falta de verificación y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y de los compromisos

asignados que en algunos casos es excesivo, en contraste con otros docentes que no asignan tareas o lo hacen de manera esporádica.

De acuerdo con Barajas (2013), los modelos se centran más en los aspectos curriculares de la educación, dando especial relieve a una dimensión o componente de formación o el aprendizaje, en torno al cual se hace girar todo lo demás. Por lo cual, es de gran importancia considerar los aportes que se hicieron en los grupos focales respecto al conocimiento y empoderamiento del modelo pedagógico en la institución.

Para finalizar, el trabajo realizado con grupos focales permitió aproximarse mucho más a la situación problema, identificando diversas problemáticas para luego hacer priorización, dado que se constituyen en factores determinantes para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y considerando que cada una de ellas incide directamente en el proceso de formación de los estudiantes y por ende en el mejoramiento de la calidad educativa en la institución.

Para finalizar, el trabajo realizado con grupos focales permitió aproximarse mucho más a la situación problema, como también, por medio de éstos, se pudieron abordar las evaluaciones de contexto, evaluación de entrada y de proceso, identificando diversas problemáticas para luego ser priorizadas, dado que la información obtenida se constituyó en línea base determinante para proponer acciones de mejoramiento en cuanto a la implementación de los procesos curriculares y considerando que cada una de ellas incide directamente en la formación de los estudiantes y, por ende, en el mejoramiento de la calidad educativa en la institución.

8.1.4 Observaciones de clase

Se presentan aquí los resultados y análisis correspondientes a la implementación de la técnica de observación de clases no participante. La información se encuentra organizada de acuerdo con las categorías.

Horizonte Institucional. Se constató la existencia de acuerdos de convivencia entre el docente y los estudiantes, los cuales se manifestaron de manera implícita, a través de la práctica de valores como la tolerancia, el respeto y la comunicación, así como por la disposición y disciplina de los estudiantes durante los diferentes momentos del acto pedagógico. Ello evidenció un proceder democrático de los docentes, lo cual puede surtir un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes y está directamente correlacionado con el desarrollo de la autoestima de los mismos (Nail, Muñoz y Gajardo, 2013), lo que fomenta un clima de aula apropiado para el aprendizaje.

Por otro lado, al inicio de cada clase registrada, todos los docentes establecieron con claridad los objetivos de la misma, de manera verbal y/o escrita en el tablero, de acuerdo a los conocimientos y habilidades esperados para adquirir por parte de los estudiantes. Sin embargo, dado que el 57.14% de los docentes observados no realizó una planeación documentada de la clase, no fue posible establecer la pertinencia de los objetivos planteados con el perfil del estudiante y el contexto institucional.

Currículo. Como se dijo previamente, en más de la mitad (57.14%) de las clases observadas no se contó con un registro documental que evidenciara la planeación de clase por parte de los docentes. Por ello, en ausencia de la planeación, no fue posible identificar los aspectos fundamentales de la gestión de aula ni verificar el abordaje de los referentes de calidad establecidos por el MEN. No obstante, el 42.86% restante, que corresponde a

docentes observados de los niveles de Preescolar y Básica primaria, sí presentaron un formato único de planeación de clase plenamente diligenciado, donde cumplieron con los criterios mencionados.

Lo anterior evidencia una falta de articulación e integración curricular entre los niveles educativos, áreas y grados de la institución, que se hace notoria cuando se analiza que, contrario a lo ocurrido en las clases observadas de preescolar y básica primaria, la totalidad de los docentes observados de los niveles de Básica Secundaria y Media Técnica no documentaron la planeación de la clase registrada. A partir de lo anterior, podría considerarse que el currículo de la institución es, en cierta medida, incoherente, como lo sostiene Beane (2008), quien se refiere al mismo como aquel cuyas partes se encuentran inconexas y fragmentadas, carentes de unidad y pertinencia, lo que podría conducir a la falta de apropiación y la carencia de un sentido real de las experiencias de aprendizaje.

Sobre este aspecto, los docentes manifestaron que, a través del acompañamiento del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, se generaron algunas estrategias conducentes a reformular los procesos de planeación y desarrollo de las clases en los niveles de Transición y Básica Primaria, como el diseño de un formato unificado y ajustado a los estándares del MEN. Sin embargo, este formato no ha sido divulgado ante la comunidad educativa ni adoptado para su extensión a los otros niveles educativos.

En cuanto a la implementación curricular en el aula de clases, durante el desarrollo de las experiencias, se identificaron algunos aspectos comunes, como la activación de conocimientos previos mediante preguntas orientadoras, actividades de ejercitación y repasos. Ello, permitió a los estudiantes familiarizarse con la temática a abordar y

establecer relaciones entre los saberes, situaciones del contexto y actividades previas, que enriquecieron sus conocimientos y favorecieron espacios de participación, fomentando así el aprendizaje activo y la generación de procesos de profundización e inferencias. Esta práctica es de gran valor, ya que la cantidad de conocimientos previos que el aprendiz posea para relacionar los nuevos conocimientos, determina en buena medida el nivel de éxito que alcanzan los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje (Escamilla, 1999, citado por Morán, 2015).

Por otra parte, todos los docentes observados mostraron un buen dominio del contenido disciplinar, con una notoria apropiación conceptual de las temáticas abordadas. Eso les permitió establecer algunas relaciones entre el tema tratado con otras áreas del conocimiento, así como con el contexto, a través de ejemplos o situaciones problemáticas. Sin embargo, en el 57.14% de las clases observadas, estas relaciones se dieron de manera superficial y sin mayor impacto. A decir de ello, el establecimiento de este tipo de relaciones en el aula de clases es fundamental, dado que la visión del conocimiento debe tener vocación de utilidad en el contexto cotidiano y alejarse de la visión tradicional de los contenidos como simplificación del conocimiento científico (Del Pozo, Fernández, González y de Juanas, 2013), por lo que su abordaje tradicional y superficial disminuye las posibilidades de comprensión por parte de los estudiantes y limita la trascendencia y aplicabilidad de los saberes en su vida cotidiana.

Uno de los criterios con mayor ponderación fue el manejo efectivo del tiempo, posibilitando a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje. En algunos casos, el tiempo dispuesto para el desarrollo de la clase se vio afectado por factores externos (movilizaciones sindicales, dificultades en el entorno, entre otras) que no

generaron mayor impacto en el evento pedagógico, pues los docentes supieron sortear las dificultades presentadas. Ello evidenció, en términos generales, un uso apropiado del tiempo, que no se limita al cumplimiento del horario establecido para el desarrollo de la asignatura, sino que también implica el ejercicio de las competencias y habilidades docentes, como el dominio de los contenidos, el repertorio de estrategias didácticas, la gestión y organización del grupo y la planeación de las actividades en la jornada (Razo, 2015). Adicionalmente, si se deja a un lado la falta de documentación de la planeación, los docentes que incurrieron en ello manifestaron adelantar una planeación informal previa, aunque no rigurosa, de los objetivos, actividades y recursos de la clase.

Modelo Pedagógico. Si bien, el 42.86% de los docentes observados presentaron formatos diligenciados de planeación de clases, no fue posible contrastarlos con el modelo pedagógico institucional en términos de su alineación y apropiación, pues, como se expresó previamente en los resultados del análisis documental, la descripción del modelo pedagógico en el PEI es laxa, imprecisa y carece de los elementos fundamentales que conforman su estructura. Ello, permitió sumar evidencias de la desarticulación y falta de coherencia que existe entre la planeación curricular y el modelo pedagógico conceptual expresado en el proyecto educativo -el cual no fue implementado en ninguna de las clases observadas- lo que genera prácticas docentes sin unificación de criterios curriculares y un proceso de enseñanza aprendizaje poco efectivo.

En cuanto al uso de materiales, pudo observarse que los docentes de los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Media Técnica (71,43%) utilizaron materiales educativos interesantes y variados, que en algunos casos fueron creados por los mismos estudiantes (láminas, vídeos, construcciones manuales, material concreto) y que atendían diferentes

estilos e intereses, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje y respondiendo a un diseño abierto, en el que la utilización recursiva de los medios permite aprender y utilizar sistemas de representación simbólica, solucionar problemas e interpretar y relacionarse con el medio físico, social y cultural (Moreno, 2004). Por su parte, el 28.57% restante de docentes, pertenecientes a la Básica Secundaria, utilizó materiales que, si bien fueron pertinentes con la temática abordada, no fueron innovadores, ni generaron gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes, dado que su papel se limitó a reproducir un texto. Estas características dieron a estos materiales un carácter cerrado (Moreno, 2004), propio del positivismo, que no le aporta mayor valor didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje y que sigue operando anacrónicamente en las aulas de clase.

En cuanto a la didáctica utilizada en el aula de clases, en el 57.14% de los eventos observados se apreciaron diferentes formas de agrupamiento: individual, colaborativo y cooperativo, lo cual favorece la interacción entre pares y la construcción dialógica de saberes. No obstante, en el 42,86% restante, se priorizó el trabajo individual, lo cual confirma la persistencia de prácticas propias del positivismo en un alto porcentaje en las aulas de clase del establecimiento educativo.

En lo referente a la evaluación, se verificó en cada uno de los eventos pedagógicos observados el desarrollo de procesos de evaluación formativa, a través del seguimiento permanente a las actividades propuestas y la pertinente realimentación de los maestros de manera inmediata, atendiendo las situaciones particulares que requieren de su acompañamiento, suscitando dudas y aportes que generan mayores y mejores aprendizajes.

Cabe resaltar que en el 71.43% de las clases se observó la conformación de grupos de trabajo; sin embargo, prevaleció el trabajo individual, dado que los grupos cumplían funciones más instrumentales que formativas. Solo en el 42,86% de las clases observadas se refleja el real ejercicio de las diferentes formas de evaluación (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación), permitiendo al maestro hacer uso de la misma, no sólo para estimar el alcance de los objetivos propuestos, sino también como un instrumento para evaluar su propia intervención educativa, ya que permite reajustar la labor realizada de acuerdo con los resultados de la evaluación (Egg, 1993). Por su parte, los demás docentes observados (57,14%) realizaron procesos de evaluación meramente unidireccionales, en la que el maestro actúa como único evaluador, figurando ésta como un instrumento de mantenimiento del verticalismo (Egg, *Op. cit.*), característico de la pedagogía tradicional.

La aplicación de la técnica de observación de clases, permitió evidenciar un mayor involucramiento de los estudiantes de la secundaria y media técnica en los procesos de evaluación; mientras que en la básica Primaria predomina la heteroevaluación, que refleja un proceso estrictamente unidireccional, lo que una vez más corrobora la falta de coherencia entre niveles y grados y la ausencia de criterios unificados de planeación, de implementación y de evaluación, que permitan un currículo integrado, articulado y pertinente.

A partir de la implementación de esta técnica, se pudo efectuar la evaluación de proceso al realizar comprobación del currículo enseñado y al mismo tiempo se recopiló información para brindar algunas orientaciones a la I.E., que se traducen en acciones desde el plan de mejoramiento, que apuntan principalmente a dar una resignificación al modelo pedagógico.

8.1.5 Triangulación inter o entre técnicas de recolección de información

En este apartado se presentan los resultados de la triangulación *inter* llevada a cabo entre las distintas técnicas de recolección de información, a partir de los hallazgos de la triangulación *intra*. Siguiendo la estructura de las categorías Horizonte institucional, Currículo y Modelo pedagógico, se muestran a continuación estos resultados:

Horizonte Institucional. A pesar de que es recomendable que el PEI siga un proceso de sistematización, socialización y evaluación continua que permita reconstruir su camino (Calvo, 1995), éste fue actualizado por última vez en el año 2011, razón por la cual algunos elementos del horizonte institucional se encuentran desactualizados y carecen de pertinencia y coherencia con el contexto y las necesidades de los estudiantes. Ese es el caso de la filosofía institucional, que no se encuentra definida propiamente y sus elementos constitutivos se hallaban incompletos, así como la visión, cuyo marco temporal se surtió (2015), tal como fue expresado en la entrevista a directivos:

“la visión estaba destinada (sic) hasta el año pasado, lo que quiere decir que obligatoriamente hay que rediseñar la visión” (DD4).

Esta situación requiere el desarrollo de actividades tendientes a su actualización, dado que el establecimiento educativo no se encuentra aislado, sino que se enmarca en un contexto que está en continua transformación y cambio. Por ello, es necesario conocer muy bien las características de los estudiantes y sus familias, así como sus necesidades actuales (MEN, 2008; RMC, 2008), de tal manera que éstas puedan integrarse apropiadamente al horizonte institucional y, en consecuencia, al PEI, para garantizar su pertinencia y coherencia con la realidad social del contexto.

Si bien algunas acciones, como el establecimiento de acuerdos de convivencia en el aula, fomentan el desarrollo de los valores y metas educacionales, y, de igual modo, los logros institucionales obtenidos durante los últimos tres años apuntan a la concretización del horizonte institucional, estas articulaciones no se dan de manera intencionada ni son el resultado de un riguroso proceso de planeación, fruto de una política institucional.

Currículo. Al revisar el currículo institucional, se encontró que éste se encuentra debidamente organizado por áreas, grados y niveles, y se evidenció el abordaje de las competencias generales y específicas de las diferentes áreas del saber. Sin embargo, en las diferentes técnicas pudo evidenciarse que no existe articulación en cuanto a la planificación y desarrollo del currículo entre las distintas sedes, niveles y áreas, dado que el proceso de planeación de áreas y clases se trabaja de forma independiente por parte de los docentes, sin criterios unificados que orienten su implementación. Como consecuencia de ello, existe una falta de correspondencia y secuenciación de los contenidos, prácticas docentes sin coherencia ni alineación con el modelo pedagógico, y en general un proceso de enseñanza y aprendizaje desarticulado.

Respecto a esta situación, es importante señalar que la organización de un establecimiento educativo tiene que dar respuesta a las decisiones institucionales que se adopten en torno al currículo (Guarro, 2014; Avila, 1999), lo que implica articulación y trabajo coordinado, y no responder a iniciativas o procedimientos individuales, que impiden el desarrollo óptimo del currículo institucional y las metas educativas.

Por otra parte, el acompañamiento del PTA en el nivel de la básica primaria permitió la adopción de un formato único de planeación curricular, que incluye los

referentes de calidad y estándares establecidos por el MEN y aborda elementos fundamentales para una buena gestión de aula, cuya aplicación también se extendió al nivel preescolar en la I.E. No obstante, en la básica secundaria y media técnica, los docentes no realizan una planeación de clases documentada y sistemática, sino que se hace de manera informal. Lo anterior, evidencia la ausencia de procesos de planeación conjunta, producto de directrices institucionales, que garanticen la coherencia y la corresponsabilidad. Si bien el aporte del *Programa Todos a Aprender* en el diseño del formato de planeación es de gran valor para el quehacer pedagógico, no debe ser tomado como único elemento para atender los requerimientos del programa y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, dado que, al actuar de este modo, la I.E. no estaría haciendo uso del PEI como forma de expresión de su autonomía (Calvo, 1995) y contexto institucional, respondiendo más bien a un diseño curricular centralizado, limitado al cumplimiento de los requerimientos ministeriales, pero que olvida el sentir de los actores de la comunidad educativa, como fue expresado en la entrevista al grupo focal de docentes:

“Bueno, yo tengo en cuenta los lineamientos básicos del preescolar y también trato de ver los estándares de primer grado, como se supone que los niños van a ingresar a este grado, entonces trato de complementar, y sobretodo, lo fundamental, los lineamientos y en cuanto a los formatos sí, uno que está ahí” (M7).

Por lo anterior, se hace necesario promover, desde el diseño curricular, una verdadera descentralización que signifique entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional e iniciativa y capacidad de gestión radicada dentro de los propios centros educacionales” (CEPAL-UNESCO, 1992, citado por Calvo, 1995).

Con ello, no se demerita el impacto favorable del PTA en la institución, pero sí se cuestiona que la implementación de iniciativas como la referida a la planeación no sea producto de un diálogo y negociación (Calvo, *Op. cit.*) entre sedes, niveles, grados y áreas, que le otorgue un verdadero sentido a la acción del Proyecto Educativo Institucional, tal como lo evidencia el siguiente comentario:

“Siendo honestos, la mayoría de los planes de clase que se pueden encontrar en la institución corresponderían con la básica primaria. Es lógico que esto sea así, puesto que desde el PTA se hace un seguimiento mucho más continuo y preciso en cada uno de estos documentos: su revisión, realimentación con el docente, sugerencias de cambio en algunos de los procesos que se llevan a cabo con esos documentos, pero en la básica secundaria y media no se está tan de cerca en el proceso y me atrevería a decir que planes de clase, como tal, no existen” (DD3).

Asimismo, esta situación no orienta procesos unificados de planeación que respondan oportunamente al modelo pedagógico institucional, lo que se evidencia en una planeación fragmentada, tal como se manifiesta en la siguiente intervención:

“Partiendo de que en este momento no te podría decir que los docentes hacen una planeación. Supongo que hacen una planeación que es la que ellos consideran que deben hacer, pero no de manera estandarizada y que sea liderada por una política o algo institucional, en este momento no. En este momento no existe como tal, en bachillerato, aclaro, estoy hablando todo en (cuanto a) temas de bachillerato, de la secundaria y la media, no es que exista como tal la planeación” (DD2).

Al contrastar las diferentes técnicas usadas para la recolección de información, figura un currículo Institucional parcialmente articulado con las competencias ciudadanas y

laborales, cuyo abordaje se da en algunas áreas y proyectos institucionales. Esto se pone de manifiesto en las siguientes intervenciones:

“Pues creo que algunas áreas hacen esfuerzos en todo este tema de las competencias ciudadanas, pues, de hecho, se manejan, se tocan: las laborales a través de la técnica se están manejando, pero no hay una alineación, una articulación total del componente académico con el componente técnico...” (DD2).

“Bueno, hay mucha más relación en lo que tiene que ver con las competencias laborales. El convenio del ITSA y el SENA nos permite estar frecuentemente estar revisando estos procesos. Lo que tiene que ver con competencias ciudadanas va un poquito más relacionado con proyectos que tienen que ver. Esos proyectos, retos nacionales, por decirlo así, los obligatorios...” (DD3).

Otra visión manifestada fue la siguiente:

“Aquí existen unos proyectos institucionales que alguna vez se trabajaron, en competencias ciudadanas, buen ciudadano (sic), y así también hay unos proyectos en parte de naturales, pero (énfasis agudo) que se cree que son institucionales, pero al final no lo son. Es decir, se toman cuando se requiere y cuando no se requieren se olvidan; se toman cuando es necesario hacer(los) pero no están institucionalizados...” (DD4).

Teniendo en cuenta el carácter técnico de la institución educativa, se hace indispensable una transformación de los procesos pedagógicos aplicados, con la visión de implementar un lenguaje vivencial de enseñanza por competencias para la planificación, ejecución y evaluación de los mismos (Meléndez y Gómez, 2008) no solo en las áreas técnicas sino en el abordaje de cada una de las asignaturas del conocimiento.

Debido a la falta de evidencia sobre eventos de actualización del PEI posteriores al año 2011, se pudo constatar en la revisión documental que la frecuencia o periodicidad con la que se revisa, complementa o actualiza el currículo de la institución no se encuentra definida como proceso en ningún documento institucional y que las revisiones y actualizaciones anuales de los planes de área no quedan plasmadas en el documento PEI, su nicho natural, sino que se encuentran en documentos independientes, no institucionalizados, lo cual disminuye la uniformidad de criterios y estilo, así como las posibilidades de seguimiento directivo a los procesos de planeación curricular e impide que la escuela pueda estimar el impacto de su acción educativa en el contexto local, municipal y regional. Además, ello se traduce en contenidos curriculares desactualizados, procesos institucionales no definidos o desorganizados, problemas de impuntualidad y falta de constancia por parte de docentes y estudiantes. Teniendo en cuenta algunos aportes de participantes de grupos focales ante la pregunta de ¿cómo participan en la selección y organización de los saberes? algunos estudiantes (E) expresaron lo siguiente:

“No nos prestan atención” (E4).

“Los profesores no toman en cuenta a los estudiantes para decir la temática ni nada de eso” (E8).

Los padres (P) también manifestaron su opinión al respecto:

“La verdad a nosotros no se nos tiene en cuenta para eso” (P3).

“Uno no participa en eso” (P7).

Lo anterior muestra la percepción de algunos estamentos de la I.E. acerca del proyecto educativo, los cuales se conciben como una construcción colectiva (MEN, 1994, citado por Calvo, 1995) que no solo compete a docentes y directivos, sino que también incluye a todos los miembros que conforman la escuela, ya que, sólo así, el PEI podrá “dibujar el mapa por el que la comunidad educativa camine hacia el futuro” (Avila, 1999; Peña, 1995, citado por Calvo, *Op. cit.*).

En cuanto al currículo diseñado, también se identificaron notorias diferencias entre docentes en cuanto a la práctica pedagógica del aula, debido a la ausencia de criterios unificados y a la falta de apropiación e implementación efectiva del modelo pedagógico, lo cual promueve el trabajo individual, y dispone a la idiosincrasia de cada docente la elección de materiales educativos, las formas de agrupamiento y de evaluación. Esto se puede observar en las diferentes técnicas aplicadas, donde se obtuvieron intervenciones diversas respecto a las prácticas de aula que muestran disparidades entre un docente u otro, como, por ejemplo (E, estudiante; P, padre):

“Hay clases que son muy anticuadas las cuales son temas que aburren a uno porque siempre ponen a hablar de lo mismo. Hay otras que son más chéveres, que tratan temas actuales” (E11).

Otra apreciación, con una perspectiva positiva, fue expresada por un padre entrevistado acerca de la práctica docente:

“La verdad es que no he tenido ninguna queja, mi hija está desde transición; en segundo grado sí tuve como un inconveniente porque la seño paraba más en su cuento y no

le prestaba atención a los alumnos, pero gracias a Dios este año me han encantado las dos señas que tienen mis hijas” (P4).

Lo anterior demuestra la necesidad de rediseñar el modelo pedagógico institucional, de tal modo que oriente la acción educativa como herramienta esencial del quehacer pedagógico de los docentes, quienes son los agentes de enseñanza encargados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Ortiz et al., 2014).

Por otro lado, también se evidenciaron prácticas comunes como la activación de conocimientos previos al inicio de las clases, a través de actividades diversas que permitieron a los estudiantes manifestar sus ideas y saberes referentes a la temática a tratar; lo mismo ocurrió con el dominio conceptual mostrado por los docentes, quienes de manera general exhibieron una correcta apropiación de los saberes propios de su disciplina y establecieron algunas relaciones contextuales e interdisciplinarias (aunque superficiales), así como un buen manejo del tiempo dispuesto para el desarrollo de las clases.

Como áreas susceptibles de mejora figuran la ausencia de recursos didácticos y de infraestructura. Sobre este particular, en los estudios basados en la SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) se ha comprobado que cuando se cuenta con mejores instalaciones y servicios básicos en las escuelas se generan ambientes de enseñanza mucho más propicios para lograr mejores aprendizajes. Estos resultados son importantes porque indican que las inversiones en infraestructura escolar y condiciones físicas básicas no son un lujo sino una necesidad imperiosa (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

En cuanto a la especialidad técnica, esta figura como una de las principales fortalezas de la Institución Educativa, exaltando la vigente articulación con el SENA e ITSA, la disposición de personal docente capacitado y de talleres y espacios físicos para el abordaje de las modalidades técnicas ofrecidas; sin embargo, existe una problemática consistente en el desinterés de la población femenina ante las especialidades ofertadas: electricidad, electrónica y mecánica automotriz, por lo que surge la necesidad de generar una especialidad que sea de su interés y satisfaga sus necesidades. Por otro lado, tampoco se halló evidencia documental que dé cuenta del impacto de las modalidades técnicas sobre los egresados en materia de vinculación laboral y de su pertinencia con los requerimientos del contexto.

Modelo Pedagógico. Teniendo en cuenta el análisis documental realizado al proyecto educativo de la I.E. en cuanto a la descripción del modelo pedagógico institucional, se encontró que éste se expresa en el PEI de manera muy laxa, imprecisa y breve, expuesto en una sola página, donde su descripción se reduce básicamente a mencionar algunas de sus características, sin mayor profundidad ni claridad.

Por ello, no fue posible determinar, al menos en su estructuración, si el modelo pedagógico de la I.E. tiene coherencia con el horizonte institucional, con la propuesta curricular, con el proceso de planeación y con el carácter técnico de la Institución Educativa. Por lo anterior, tampoco sería posible asegurar que el modelo descrito en el PEI da respuesta a las necesidades y requerimientos reales del contexto institucional, pues ello se enmarca en la planeación estratégica y se concretiza en el ejercicio curricular.

Por otra parte, como allí se expresa que corresponde al modelo conceptual, de acuerdo con las características, naturaleza y estructura del éste (De Zubiría, 2002), habría que realizar una serie de ajustes (resignificación) para que esta articulación pueda ser efectiva y se cumpla con los criterios de coherencia, pertinencia y claridad.

Debido a la falta de divulgación del modelo pedagógico, éste es percibido por los diferentes estamentos institucionales como indefinido, desconocido o confuso, por lo que se asume una evidente falta de apropiación del mismo que impide que sea utilizado como instrumento orientador de la práctica docente en el aula. Prueba de ello son las siguientes afirmaciones (D, directivos; M, docentes):

“El modelo pedagógico no existe, entonces no tenemos ninguna relación” (DD1).

“Sería incoherente decir que sí es coherente (el horizonte institucional), cuando la realidad es que no. Cuando no existe claridad de un horizonte, cuando no tenemos un modelo pedagógico claramente definido y no lo estamos ejecutando, porque es el sentir que tenemos en las reuniones con los docentes, pues evidentemente la evaluación no es coherente con eso; cada quien está aplicando la evaluación según lo que bien considera, sin realmente un lineamiento estandarizado, sin un sistema de evaluación claramente definido, documentado y sobre todo socializado con la comunidad...” (DD2).

“No está definido” (M2).

“No tenemos modelo pedagógico” (M10).

“Hay una aproximación a un modelo constructivista social, pero no está definido...” (M4).

“Bueno, yo creo que existe uno en papel que es el conceptual, es lo que dice: el conceptual” (M2).

Acerca de ello, es pertinente decir que los modelos pedagógicos ofrecen pautas esenciales sobre los propósitos de la formación, caracterizan y jerarquizan los contenidos, delimitan la manera de concatenar o secuenciar los contenidos, precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y caracterizan la evaluación (Ortiz, et al., 2014; De Zubiría, 2006), razón por la cual su desconocimiento deriva en una acción educativa arbitraria, desligada del contexto institucional y que, en consecuencia, no cumple con los requerimientos contextuales ni con las necesidades particulares de los estudiantes.

Debido a la falta de estructuración del modelo pedagógico, no existe una metodología institucional unificada que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas/grados/niveles, por lo que los planes y programas de estudio, así como las mallas curriculares y planes de clase, la esbozan de manera generalizada, a libre elección de los docentes, quienes siguen sus propios métodos o estrategias desligados de un enfoque que oriente su práctica pedagógica.

Como elementos comunes en las aulas de clases, pudo constatarse el establecimiento de objetivos claros al inicio del encuentro pedagógico, el fomento de la participación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases que permite la construcción activa del aprendizaje, así como el uso de materiales educativos innovadores y variados que despiertan la motivación y atienden los estilos e intereses de los estudiantes en todos los niveles educativos. En contraste, se observó que el manejo de algunos aspectos fue notablemente diferencial entre los docentes, como, por ejemplo, la forma de

agrupamiento de estudiantes para el trabajo en el aula: algunos priorizan el trabajo individual, mientras que otros promueven el trabajo cooperativo y/o colaborativo, permitiendo la disertación entre pares.

En cuanto a los deberes asignados para el trabajo autónomo en el hogar, se estableció que algunos docentes optan por exigir este tipo de actividades con poca o nula frecuencia, centrándose en otro tipo de estrategia de evaluación, mientras que otros docentes utilizan la asignación de compromisos de manera excesiva; algunos inclusive, aunque las asignan, no las revisan. Estas situaciones se reflejaron en algunas intervenciones en la entrevista a grupos focales (E, estudiantes):

“Hay unos que son demasiados frescos y que no nos ponen a hacer nada y hay otros que se exceden” (E4).

“Algunos no evalúan el conocimiento del estudiante y eso hace a la persona más mediocre” (E7).

“...tenemos exceso de trabajos, algunos profesores mandan y mandan. Yo estoy en décimo y me toca hacer una cantidad de trabajos para la otra semana” (E7).

“Los trabajos del colegio y los del ITSA son muchos” (E5).

“Uno se esfuerza y no le revisan la tarea” (E6).

En el mismo sentido, en la totalidad de las clases observadas no se evidenció la asignación de actividades para el hogar.

Así mismo, los estudiantes manifestaron inconformidad respecto al abordaje de contenidos desactualizados y/o repetitivos por parte de algunos docentes, como puede verse a continuación:

“Hay clases que son muy anticuadas, con temas que lo aburren a uno, porque siempre (se) ponen a hablar de lo mismo. Hay otras que son más chéveres, que tratan temas actuales” (E11).

Por otra parte, el PEI cuenta con el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes), cumpliendo con los requerimientos nacionales consagrados en el Decreto 1290 de 2009. Igualmente, se observó que los planes de estudio y mallas curriculares incorporan las formas, tipos e instrumentos de evaluación, que permiten realizar la valoración y el seguimiento a los estudiantes de acuerdo al nivel y área del aprendizaje; sin embargo, el modelo pedagógico institucional no orienta estos procesos de evaluación, los cuales se establecen de manera subjetiva por parte de los docentes.

En el aula de clases se evidenció el uso de las distintas formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), en la que los estudiantes participan como evaluadores activos del proceso, permitiendo la realimentación, la reflexión y, por consiguiente, el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, también se estableció que en algunas clases los docentes figuran como evaluadores únicos en el aula, como ocurrió en los grados y niveles educativos del preescolar y la básica primaria.

Finalmente, a manera de conclusión, se tiene que la triangulación *inter* o entre técnicas permitió la corroboración de las situaciones problemáticas, gracias a la convergencia de hallazgos detectados en el análisis documental, la observación de clases y las entrevistas tanto a grupos focales como a los directivos docentes.

8.2 Plan de mejoramiento

En este apartado se presenta el plan de mejoramiento propuesto para la intervención de las áreas de mejora identificadas en el proceso de evaluación curricular. Los resultados descritos en el capítulo anterior fueron procesados y analizados mediante la categorización y la triangulación intra e inter de la información. Allí se utilizaron tres categorías preestablecidas en la etapa de evaluación del contexto: horizonte institucional, currículo y modelo pedagógico. Seguidamente, dentro de los hallazgos se identificaron las áreas problema que luego fueron priorizadas en función de su importancia, potencial de mejora y viabilidad. Con ello, resultaron dos áreas prioritarias para intervención mediante un plan de mejora: 1) el modelo pedagógico, en cuanto a su resignificación en la institución educativa y, por otro, 2) los ajustes conceptuales al horizonte institucional para su pertinencia y coherencia con el contexto y la planificación curricular.

8.2.1 Concepto

El plan de mejoramiento en este estudio comprendió la formulación de metas, propósitos, indicadores y acciones tendientes al abordaje e intervención efectiva de las áreas problemáticas identificadas en el análisis de los resultados del estudio y priorizadas según su impacto en el proceso educativo institucional.

El abordaje de este plan de mejoramiento se realizó teniendo en cuenta los aspectos planteados por Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012)

- **Conformación del equipo de mejora.**

En esta fase se logró involucrar a los diversos actores de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) asignándole a cada uno de ellos roles determinados en un equipo de trabajo que contó con el acompañamiento y asesoría del equipo de investigación, permitiendo la

participación activa en espacios dispuestos para el análisis de los procesos y actividades institucionales.

- **Selección de las áreas de mejora.**

La identificación de las áreas de mejora se realizó a partir del análisis y divulgación de los resultados obtenidos con la triangulación de las diferentes técnicas de recolección de la información; la priorización de los aspectos que debían ser intervenidos en esas áreas de mejora se llevó a cabo a través de dos mesas de trabajo con el equipo de mejora, teniendo como criterios la importancia, viabilidad e impacto de esas áreas.

- **Formulación de los objetivos.**

Los objetivos fueron planteados de forma clara y alcanzable, de tal manera que atendiera a las necesidades identificadas (áreas de mejora) por los miembros de la comunidad educativa y que apuntara a los objetivos institucionales enmarcados en el PEI. El equipo de investigación tuvo en cuenta la debilidad identificada para la formulación de los objetivos y sus respectivos indicadores que permitirán realizar la medición y elaborar juicios sobre algunos aspectos de la realidad.

- **Análisis de las áreas de mejora (Definición de tiempos, fuentes de financiación y costos para cada actividad).**

En esta fase se definieron estrategias que permitieran el alcance del objetivo planteado, esto implicó la programación de actividades para aplicarlas de manera efectiva, definiendo las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios para su implementación.

- **Ejecución y seguimiento del Plan.**

Se estableció un plan de seguimiento y evaluación, porque además de deducir hechos que permitieran la toma de decisiones, se podía capturar el impacto que generan en la comunidad educativa, así como abordar iniciativas innovadoras que garantizaran su perfeccionamiento.

- **Informe final: conclusiones y propuestas.**

Es importante dejar la memoria de cómo se llevó a cabo cada una de las etapas del diseño e implementación del plan y el grado de satisfacción y consecución de los objetivos planteados; por lo cual para poder dar cumplimiento a esta etapa se dejaron registros y formatos que pueden ser usados por el equipo de mejora para presentar un informe final al término del cumplimiento del plan.

- **Seguimiento y responsabilización.**

La implantación de la mejora no es la conclusión del plan; se hace necesario continuar con acciones que mantengan y establezcan la propuesta a través de la institucionalización de acciones capaces de consolidar y asimilar la cultura de la mejora escolar.

8.2.2 Diseño y desarrollo del plan de mejoramiento

En el diseño y desarrollo de este plan participaron representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa, liderados por el equipo de investigación quienes se encargaron de diseñar, planear y organizar las actividades a desarrollar dentro de cada fase y componente del proceso. Para ello, se implementaron técnicas como análisis documental, observación de clase, entrevistas a directivos y a grupos focales, correspondientes a las diferentes etapas del modelo de evaluación curricular CIPP. En materia de priorización de áreas a intervenir, a partir del análisis preliminar resultó siendo el ajuste a los conceptos que

fundamentan la filosofía institucional, y el modelo pedagógico, las áreas más sensibles del currículo institucional, dado que afecta todos los aspectos del currículo.

El diseño de este plan de mejoramiento se realizó a partir de las orientaciones dadas de acuerdo al documento de Chamorro (2016):

Fase 1: Institucionalización del Plan de mejoramiento. Formación de los grupos

La primera fase para la elaboración del plan de mejoramiento es la conformación del equipo de mejora. En la institución, éste fue constituido tomando como base los grupos focales que participaron en esta investigación; los criterios para la selección de sus miembros fueron abordados en el capítulo de la metodología. En este equipo se estableció el rol de sus integrantes y las funciones a desarrollar por cada uno, su estructuración es resumida en el formato 1, el cual lleva su misma denominación.

Fase 1: Institucionalización del Plan de mejoramiento. Formación de los grupos

Constitución del grupo de mejora

Formato 1				
Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
	Coordinador/a del PM	Persona encargada de liderar el proceso de implementación del PM.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar cronograma de trabajo - Asignar roles de los miembros del grupo de mejora - Liderar las actividades planificadas - Dinamizar el desarrollo de las actividades y el ejercicio de los roles. - Gestionar los tiempos, espacios y recursos para el desarrollo de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo gerencial del equipo del PM - Gestión efectiva de los recursos necesarios para la ejecución de las actividades del PM - Cumplimiento de los objetivos del plan de mejora dentro del tiempo establecido.
	Secretario/a	Persona encargada de registrar, sistematizar y organizar la documentación y evidencias de la implementación del PM. Es también el encargado de manejar la comunicación interna y externa del equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar actas de reunión - Sistematizar la información - Rendir informes de resultados de las actividades - Gestionar el archivo de documentación y evidencias del PM 	<ul style="list-style-type: none"> - Completitud de actas y evidencias (documentales y fotográficas) - Comunicación efectiva y asertiva.
	Vínculo con el profesorado	Persona encargada de liderar las acciones que se desarrollen con los	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a los docentes para participar en las actividades planificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación significativa de los docentes en las actividades planificadas en el PM - Evidencias (documentales y fotográficas) de

		profesores y gestionar canales de comunicación con éstos.	- Recoger las percepciones, inquietudes y propuestas de los docentes	la participación docente en las actividades del PM
	Vínculo con los/as estudiantes	Persona encargada de liderar las acciones que se desarrollen con los estudiantes	- Motivar a los estudiantes para participar en las actividades planificadas - Recoger las percepciones, inquietudes y propuestas de los estudiantes	- Participación significativa de los estudiantes en las actividades planificadas en el PM - Evidencias (documentales y fotográficas) de la participación estudiantil en las actividades del PM
	Vínculo con las directivas del plantel	Persona encargada de liderar las acciones que se desarrollen con los directivos.	- Gestionar los recursos, espacios y tiempo para las actividades con directivos - Recoger las inquietudes, percepciones y propuestas de los directivos	- Participación significativa de los directivos docentes en las actividades planificadas en el PM - Evidencias (documentales y fotográficas) de la participación de los directivos en las actividades del PM
	Vínculo con el sector externo	Persona encargada de liderar las acciones que se desarrollen con el sector externo	- Motivar a los actores del sector externo para participar en las actividades planificadas - Recoger las inquietudes, percepciones y propuestas de los actores del sector externo	- Participación significativa de los actores del sector externo en las actividades planificadas en el PM - Evidencias (documentales y fotográficas) de la participación de los actores del sector externo en las actividades del PM
	Seguimiento al PM	Persona encargada de hacerle seguimiento al cronograma de actividades y a la ejecución de las mismas	- Vigilar el cumplimiento del cronograma de actividades en materia de fechas y planificación - Monitorear el desarrollo de las actividades del PM propuestas en el cronograma	- Seguimiento efectivo del proceso de ejecución del plan de mejora. - Evidencias (documentales y fotográficas) del seguimiento a las actividades planificadas en el cronograma del PM

	Coordinador del proceso de evaluación del PM	Persona encargada de coordinar la evaluación del PM	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer la meta evaluación del PM en distintos momentos del proceso - Proponer ajustes, correctivos y medidas de intervención a partir de la evaluación del PM 	- Evaluación objetiva y completa del proceso de implementación del plan de mejora.
Evaluación:				

Fase 2: Priorización de áreas de oportunidad

La priorización de las áreas de mejora surgió del análisis de los resultados de la triangulación de la información obtenida a través de la aplicación de diferentes técnicas: análisis documental, grupos focales y entrevista a directivos. Una vez que estos resultados fueron divulgados al grupo focal de padres y estudiantes y al cuerpo docente y directivos docentes, el equipo investigador procedió a definir cuál era el problema a intervenir para la institución educativa teniendo en cuenta la importancia, viabilidad e impacto del área de mejora escogida. Los resultados de la investigación arrojó aspectos como la desarticulación de los planes de área entre las dos sedes que conforman la institución, la poca planeación de las clases en la básica secundaria y la media, la falta de unificación de criterios para aplicar estrategias de enseñanza, la poca o nula participación de padres y estudiantes en la selección de saberes que se programarán durante el año escolar, la definición de algunos conceptos de la filosofía institucional se encuentran sin definir, la poca apropiación del modelo pedagógico institucional por parte del cuerpo docente y comunidad educativa en general, la estructuración del modelo pedagógico existente no se evidencia a pesar de que está definido el PEI; estos últimos aspectos fueron priorizados debido a que tomarlos como áreas de mejora incide positivamente en otras áreas problemas. Los componentes que hacen parte de los ejes del Plan de mejoramiento, y su definición se condensan en el formato 2.

Formato 2
EJES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO
COMPONENTES
¿Qué aspectos del área de mejora se van a intervenir de manera puntual?
1. Ajustes conceptuales en el Horizonte institucional

2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional

Fase 3. Definición de objetivo, verificación de la finalidad, formulación de indicador, formulación de las metas

En esta fase se definieron aspectos tales como: componentes para dar respuesta a qué aspectos del área de mejora se va a intervenir de manera puntual; los objetivos propuestos son realistas, concretos, evaluables, claros, consensuados y obligatorios; los indicadores están definidos en un enunciado claro, conciso y preciso, las acciones/estrategias que se van a realizar para alcanzar los objetivos, estas son medibles (cualitativa/cuantitativamente) y los resultados redactados en un enunciado preciso, observable y medible que responda a qué se quiere llegar?

La implementación de esta fase se llevó a cabo a través de tres pasos;

Paso 1. Se definió un objetivo único que enmarcara la acción. Este objetivo recoge lo encontrado en las áreas de oportunidad, y da un norte al plan de mejoramiento institucional.

Para el objetivo, se definieron los resultados esperados y los indicadores que permitieran monitorear, evaluar e informar sobre los avances y cumplimiento de los objetivos. Se especificó el tipo de indicador que permitiría la medición: eficiencia, eficacia y funcionalidad y asimismo los indicadores de tipo cualitativo que en este caso pueden dar cuenta de la pertinencia, claridad, articulación del objetivo o de las actividades con respecto a: necesidades, fundamentos teóricos, metas, entre otros. Este paso se concreta en el formato 3.

Paso 2. El siguiente paso fue la formulación de la meta, al hacerlo, se tuvo en cuenta preguntas específicas como: ¿Qué se quiere lograr? ¿Cuánto se quiere mejorar? ¿Qué acciones se van a desarrollar? ¿Cuándo se espera lograr la meta? ¿En cuánto tiempo? ¿Quiénes son los responsables de su ejecución? Ver formato 4.

Paso 3. Una vez que fueron formulados los objetivos, los indicadores, las metas, las acciones y resultados, por cada acción se determinó la forma cómo se haría el seguimiento. El propósito de esto fue conocer a tiempo las posibles eventualidades que pudiesen incidir negativamente en el alcance del propósito y la meta. En este paso se le da un nombre a la propuesta del Plan de mejora; observe el formato 5.

Formato 3					
EJES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO					
COMPONENTES	OBJETIVOS	INDICADOR		ACCIONES/ESTRATEGIAS	RESULTADOS
		Enunciado	Tipo de indicador		
1. Ajustes conceptuales en el Horizonte institucional	Ajustar algunos conceptos que hacen parte del horizonte de la IE y fundamentan la filosofía institucional	Número de conceptos en coherencia con la misión y la visión institucionales.	Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> -Revisión de los conceptos que hacen parte de la filosofía institucional. - Análisis de la coherencia entre los conceptos, el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales - Conformación de mesas de trabajo para la construcción y/o adopción colectiva de conceptos fundamentales de la Filosofía Institucional. -Socialización de los resultados de las mesas de trabajo. -Adopción de conceptos acordados. - Comunicación y difusión. 	Conceptos ajustados de acuerdo con el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales, para que éstos sirvan de marco apropiado para la reflexión del quehacer institucional.
2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional	Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional	Componentes del modelo pedagógico intervenidos respecto del total de componentes del MP	Eficacia – Producto	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de mesas de trabajo - Formación en modelo pedagógico (tipos, componentes, entre otros). -Desarrollo de un estudio actualizado del establecimiento de necesidades y características del contexto. -Estructuración del modelo pedagógico institucional - Socialización de resultado de la resignificación del MP -Divulgación del MP rediseñado a toda la comunidad educativa 	- Modelo pedagógico resignificado, pertinente y coherente con el contexto y el horizonte institucional, debidamente socializado, adoptado a nivel institucional e implementado por el cuerpo docente.

				<ul style="list-style-type: none"> - Adopción institucional del MP y sus componentes por parte del Consejo Directivo - Formación de los docentes en el modelo rediseñado. -Diseño de formatos de planes de área y clases articulados al modelo pedagógico. - Implementación del MP y sus componentes por parte de los docentes en la planeación de áreas y de clases a través de formato institucional. 	
2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional	Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional	Pertinencia del modelo pedagógico	Funcionalidad	- Análisis de la pertinencia del modelo pedagógico en relación con el contexto	- Modelo pedagógico pertinente para el contexto institucional
		Claridad del modelo pedagógico	Funcionalidad	- Análisis de la claridad conceptual, semántica, semiológica e ideológica del modelo pedagógico	- Modelo pedagógico con claridad
		Coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	Funcionalidad	- Análisis de la coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	- Modelo pedagógico coherente con el horizonte institucional
		Número de docentes que implementan el modelo pedagógico en	Eficacia-Producto	- Verificación de la planeación docente basada en el Modelo Pedagógico por parte de la coordinación académica	Planes de área y de clase articulados con el modelo pedagógico

		su planeación de áreas y clases (planes de área articulados)			
--	--	--	--	--	--

Formato 4						
EJES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO						
COMPONENTES	METAS	ACCIONES/ESTRATEGIAS	TIEMPO			RESPONSABLES
			Año 1	Año 2	Año3	
1. Ajustes conceptuales en el Horizonte institucional	Al final del segundo semestre de 2016 se tendrán los ajustes a los conceptos que fundamentan la filosofía institucional, en coherencia con la misión y la visión.	-Revisión de los conceptos que hacen parte de la filosofía institucional. - Análisis de la coherencia entre los conceptos, la misión y visión institucionales - Conformación de mesas de trabajo para la construcción y/o adopción colectiva de conceptos fundamentales de la Filosofía Institucional. -Socialización de los resultados de las mesas de trabajo. -Adopción de conceptos acordados. - Comunicación y difusión.				Equipo de PM
2. Resignificación del Modelo pedagógico en	Al finalizar el primer semestre de 2017 el modelo pedagógico (y sus	- Revisión de los componentes que hacen parte del modelo pedagógico - Conformación de mesas de trabajo - Formación en modelo pedagógico				Equipo de PM

coherencia con el Horizonte institucional	componentes) ha sido revisado y resignificado	(tipos, componentes, entre otros) - Socialización de resultado de la resignificación del MP				
	Al finalizar agosto de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido socializado, adoptado y divulgado ante la comunidad educativa	-Divulgación del MP rediseñado a toda la comunidad educativa - Adopción institucional del MP y sus componentes por parte del Consejo Directivo -Formación de los docentes en el modelo rediseñado - Implementación del MP por parte de los docentes en la planeación de áreas/clases y asesoría de experto				Equipo de PM
	Al finalizar el primer semestre de 2018 el 100% de los planes de área están articulados con el modelo pedagógico resignificado					Equipo de PM Docentes IE

Formato 5	
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO	
<i>Resignificación del modelo pedagógico para el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje en la institución educativa</i>	
OBJETIVOS	Ajustar algunos conceptos que hacen parte del horizonte de la IE y fundamentan la filosofía institucional. - Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional

METAS	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del segundo semestre de 2016 se tendrán los ajustes a los conceptos que fundamentan la filosofía institucional, en coherencia con el perfil del estudiante, la misión y la visión - Al finalizar el primer semestre de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido revisado y resignificado. - Al finalizar agosto de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido socializado, adoptado y divulgado ante la comunidad educativa. - Al finalizar el primer semestre de 2018 el 100% de los planes de área están articulados con el modelo pedagógico resignificado 										
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos ajustados de acuerdo con el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales, para que éstos sirvan de marco apropiado para la reflexión del quehacer institucional. - Modelo pedagógico resignificado, socializado, adoptado a nivel institucional e implementado por el cuerpo docente. - Planes de área y de clase articulados con el modelo pedagógico 										
COMPONENTES	ACTIVIDAD	INDICADORES		PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORAL IZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	FACTORES EXTERNOS		FRECU ENCIA DE RECOL ECCIÓN
		Enunciado	Indicador						Riesgo	Éxito	
1. Ajustes conceptuales en el horizonte institucional.	-Revisión de los conceptos que hacen parte de la filosofía institucional. - Análisis de la coherencia entre los conceptos, el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales	-Número de conceptos de la Filosofía Institucional contrastados con el Horizonte Institucional	Eficacia.	1	1 mes.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos Docentes	-Grupo Investigador. -Lista de asistencia de la socialización de resultados	- Análisis documental	- Subjetividad en el análisis	- Objetividad en el análisis	Única vez
	- Conformación de mesas de trabajo para la construcción y/o adopción colectiva de conceptos	-Número de conceptos socializados en coherencia con el perfil del estudiante, la misión y la	Eficacia.	1	2 semanas.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	-Miembros de Grupos focales (Docentes, padres de familia y estudiantes). -Grupo	- Lista de asistencia. - Producto construido: documento ajustes a la filosofía	- Inasistencia de los Miembros de grupos focales (Docentes,	-Alta disposición y participación de los Miembros de Grupos	Única vez

	fundamentales de la Filosofía Institucional - Socialización de los resultados de las mesas de trabajo	visión institucionales					Investigador	institucional	padres de familia y estudiantes) - Disponibilidad de tiempos y espacios	focales	
	- Adopción de conceptos acordados	- Número de conceptos adoptados en la Filosofía Institucional		1	1 semana.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	-Consejo Directivo -Equipo de mejora	- Acta de adopción. - PEI	- Rechazo por parte del Consejo Directivo de los conceptos Construidos y/o adoptados	- Aceptación por parte del Consejo Directivo de los conceptos construidos y/o adoptados	Única vez
	-Comunicación y difusión	- Número de conceptos comunicados y difundidos a los diversos estamentos de la IE		1	1 mes.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	- Consejo Directivo -Equipo de mejora	- Actas de reunión con los diferentes estamentos Institucionales. - Listas de asistencia	-Omisión de la Comunidad Educativa	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Única vez
2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional	- Conformación de mesas de trabajo	- Número de mesas de trabajo realizadas para la resignificación del Modelo Pedagógico Institucional		1	3 meses.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	-Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes y padres de familia) - Grupo investigador	- Actas/informes de mesas de trabajo. - Productos obtenidos. - Listas de asistencia	- Inasistencia o apatía de los participantes. - Falta de espacios y tiempos para la realización	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Mensual

								de las mesas de trabajo. - Exceso de trabajo		
- Formación en modelo pedagógico (tipos, componentes, entre otros)	-% de personas beneficiadas con la fundamentación teórica respecto al número de personas convocadas a la misma	Eficacia - Producto	1	1 sesión	Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes, padres de familia) y Directivos Docentes	-Grupo Investigador	- Lista de asistencia. - Material impreso diligenciado por los asistentes	- Imprecisiones conceptuales por parte de estudiantes y padres de familia	- Comprensión de los conceptos abordados	Única vez
- Análisis de la pertinencia del modelo pedagógico en relación con el contexto	-Pertinencia del modelo pedagógico	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis	- Objetividad en el análisis	Mensual
- Análisis de la claridad conceptual, semántica, semiológica e ideológica del modelo pedagógico	-Claridad del modelo pedagógico	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis.	- Objetividad en el análisis	Mensual

- Análisis de la coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	-Coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes.	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis.	- Objetividad en el análisis	Mensual
- Socialización de resultados de la resignificación del MP	- Porcentaje de asistentes de los grupos focales a la socialización del Modelo Pedagógico resignificado	Funcionalidad	2	1 sesión.	Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes, padres de familia) y Directivos Docentes	-Grupo Investigador	-Acta de asistencia.	-El producto final no satisfaga las expectativas ni refleje los aportes obtenidos en las mesas de trabajo	- Satisfacción ante los resultados finales de la resignificación del Modelo Pedagógico	Única vez
- Adopción institucional del MP y sus componentes por parte del Consejo Directivo	- Porcentaje de miembros del Consejo Directivo que aprueban el Modelo Pedagógico resignificado	Funcionalidad	2	1 Sesión.	Miembros del Consejo Directivo	-Equipo PM -Rectora	-Acta de adopción. - PEI	- Rechazo por parte del Consejo Directivo del MP resignificado	- Aceptación por parte del Consejo Directivo del MP resignificado	Única vez
-Divulgación del MP rediseñado a toda la comunidad educativa	-Número de jornadas realizadas para la divulgación del modelo pedagógico	Eficacia-producto.	2	2 meses	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	- Consejo Directivo -Equipo de mejora	- Actas de reunión con los diferentes estamentos Institucionales. - Listas de asistencia	-Omisión de la Comunidad Educativa	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Quincenal

- Formación de los docentes en el modelo rediseñado.	- Porcentaje de docentes de la IE beneficiados de los talleres de formación del Modelo pedagógico	Eficacia-producto.	3	2 meses	Docentes	- Experto externo. -Equipo de mejora	- listados de asistencia. - Actas/informes de trabajo	- Disponibilidad de espacios, tiempos y recursos económicos para la realización de los talleres de formación	- Apropiación teórica-práctica del modelo Pedagógico	Quincenal
- Implementación del MP por parte de los docentes en la planeación de áreas/clases y asesoría de experto	-Porcentaje de planes de área y planes de clase realizados según los requerimientos del Modelo Pedagógico Institucional	Eficiencia-producto	3	6 meses.	- Docentes - Estudiantes	- Docentes. - Equipo de mejora - Coordinador(es)	- Formatos de evaluación y seguimiento de planes de aula y planes de clase	- Resistencia del cuerpo docente. - Exceso de trabajo	- Apropiación del modelo pedagógico Institucional en los procesos de planeación	Mensual
- Verificación de la planeación docente basada en el Modelo Pedagógico por parte de la coordinación académica	- Número de planeaciones revisadas por la Coordinación Académica coherentes con el Modelo Pedagógico	Eficiencia-Producto	3	1 año	Docentes	- Coordinador(es) académico(s)	- Formatos de evaluación y seguimiento de planes de aula y planes de clase	- Resistencia del cuerpo docente.	- Apropiación del modelo pedagógico Institucional en los procesos de planeación	Quincenal

Fase 4: Definición de tiempos, fuentes de financiación y costos para cada actividad

En esta fase se establecieron los tiempos, fuente de financiación y el costo total de cada una de las actividades. La definición del costo global de la actividad tuvo en cuenta cada uno de los insumos necesarios para su realización y sus respectivos costos, ver formato 6.

Formato 6											
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO											
<i>Resignificación del modelo pedagógico para el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje en la institución educativa</i>											
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar algunos conceptos que hacen parte del horizonte de la IE y fundamentan la filosofía institucional. - Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional 										
METAS	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del segundo semestre de 2016 se tendrán los ajustes a los conceptos que fundamentan la filosofía institucional, en coherencia con el perfil del estudiante, la misión y la visión. - Al finalizar el primer semestre de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido revisado y resignificado. - Al finalizar agosto de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido socializado, adoptado y divulgado ante la comunidad educativa. - Al finalizar el primer semestre de 2018 el 100% de los planes de área están articulados con el modelo pedagógico resignificado 										
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos ajustados de acuerdo con el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales, para que éstos sirvan de marco apropiado para la reflexión del quehacer institucional. - Modelo pedagógico resignificado, socializado, adoptado a nivel institucional e implementado por el cuerpo docente. - Planes de área y de clase articulados con el modelo pedagógico 										
COMPONENTES	ACTIVIDAD	INDICADORES		PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	FACTORES EXTERNOS		FRECUENCIA DE RECOLECCIÓN
		Enunciado	Indicador						Riesgo	Éxito	
1. Ajustes conceptuales en el	-Revisión de los conceptos que hacen parte de la	-Número de conceptos de la Filosofía	Eficacia.	1	1 mes.	Docentes, Padres de familia,	-Grupo Investigador. -Lista de	- Análisis documental.	- Subjetividad en el	- Objetividad en el	Única vez

<p>horizonte institucional.</p>	<p>filosofía institucional. - Análisis de la coherencia entre los conceptos, el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales</p>	<p>Institucional contrastados con el Horizonte Institucional</p>				<p>Estudiantes y Directivos Docentes</p>	<p>asistencia de la socialización de resultados</p>		<p>análisis</p>	<p>análisis</p>	
	<p>- Conformación de mesas de trabajo para la construcción y/o adopción de conceptos fundamentales de la Filosofía Institucional. - Socialización de los resultados de las mesas de trabajo</p>	<p>-Número de conceptos socializados en coherencia con el perfil del estudiante, la misión y la visión institucionales</p>	<p>Eficacia</p>	<p>1</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes</p>	<p>-Miembros de Grupos focales (Docentes, padres de familia y estudiantes). -Grupo Investigador</p>	<p>- Lista de asistencia. - Producto construido: documento ajustes a la filosofía institucional</p>	<p>- Inasistencia de los Miembros de grupos focales (Docentes, padres de familia y estudiantes) - Disponibilidad de tiempos y espacios</p>	<p>-Alta disposición y participación de los Miembros de Grupos focales</p>	<p>Única vez</p>
	<p>- Adopción de conceptos acordados</p>	<p>- Número de conceptos adoptados en la Filosofía Institucional</p>		<p>1</p>	<p>1 semana</p>	<p>Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes</p>	<p>-Consejo Directivo -Equipo de mejora</p>	<p>- Acta de adopción. - PEI</p>	<p>- Rechazo por parte del Consejo Directivo de los conceptos Construidos y/o adoptados</p>	<p>- Aceptación por parte del Consejo Directivo de los conceptos construidos y/o adoptados</p>	<p>Única vez</p>

	-Comunicación y difusión	- Número de conceptos comunicados y difundidos a los diversos estamentos de la IE		1	1 mes.	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	- Consejo Directivo -Equipo de mejora	- Actas de reunión con los diferentes estamentos Institucionales. - Listas de asistencia	-Omisión de la Comunidad Educativa	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Única vez
2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional	- Conformación de mesas de trabajo	- Número de mesas de trabajo realizadas para la resignificación del Modelo Pedagógico Institucional		1	3 meses	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	-Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes y padres de familia) - Grupo investigador	- Actas/informes de mesas de trabajo. - Productos obtenidos. - Listas de asistencia	- Inasistencia o apatía de los participantes. - Falta de espacios y tiempos para la realización de las mesas de trabajo. - Exceso de trabajo	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Mensual
	- Formación en modelo pedagógico (tipos, componentes, entre otros)	-% de personas beneficiadas con la fundamentación teórica respecto al número de personas convocadas a la misma	Eficacia - Producto	1	1 sesión	Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes, padres de familia) y Directivos Docentes	-Grupo Investigador	- Lista de asistencia. - Material impreso diligenciado por los asistentes	- Imprecisiones conceptuales por parte de estudiantes y padres de familia	- Comprensión de los conceptos abordados.	Única vez

- Análisis de la pertinencia del modelo pedagógico en relación con el contexto	-Pertinencia del modelo pedagógico	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes.	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis.	- Objetividad en el análisis	Mensual
- Análisis de la claridad conceptual, semántica, semiológica e ideológica del modelo pedagógico	-Claridad del modelo pedagógico	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis	- Objetividad en el análisis	Mensual
- Análisis de la coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	-Coherencia del modelo pedagógico con el horizonte institucional	Funcionalidad	2	3 meses	Docentes, Estudiantes y Directivos docentes.	-Grupo Investigador Equipo PM	Producto obtenido: documento Modelo Pedagógico	- Subjetividad en el análisis.	- Objetividad en el análisis.	Mensual
- Socialización de resultados de la resignificación del MP	- Porcentaje de asistentes de los grupos focales a la socialización del Modelo Pedagógico resignificado	Funcionalidad	2	1 sesión.	Miembros de grupos focales (docentes, estudiantes, padres de familia) y Directivos Docentes	-Grupo Investigador	-Acta de asistencia	-El producto final no satisfaga las expectativas ni refleje los aportes obtenidos en las mesas de trabajo	- Satisfacción ante los resultados finales de la resignificación del Modelo Pedagógico	Única vez

- Adopción institucional del MP y sus componentes por parte del Consejo Directivo	- Porcentaje de miembros del Consejo Directivo que aprueban el Modelo Pedagógico resignificado	Funcionalidad	2	1 Sesión.	Miembros del Consejo Directivo	-Equipo PM -Rectora	-Acta de adopción. - PEI	- Rechazo por parte del Consejo Directivo del MP resignificado	- Aceptación por parte del Consejo Directivo del MP resignificado	Única vez
-Divulgación del MP rediseñado a toda la comunidad educativa	-Número de jornadas realizadas para la divulgación del MP	Eficacia-producto	2	2 meses	Docentes, Padres de familia, Estudiantes y Directivos docentes	- Consejo Directivo -Equipo de mejora	- Actas de reunión con los diferentes estamentos Institucionales. - Listas de asistencia	-Omisión de la Comunidad Educativa	- Apoyo de la Comunidad Educativa	Quincenal
- Formación de los docentes en el modelo rediseñado.	- Porcentaje de docentes de la IE beneficiados de los talleres de formación del Modelo pedagógico	Eficacia-producto.	3	2 meses	Docentes	- Experto externo. -Equipo de mejora	- listados de asistencia. - Actas/informes de trabajo.	- Disponibilidad de espacios, tiempos y recursos económicos para la realización de los talleres de formación	- Apropiación teórica-práctica del modelo Pedagógico	Quincenal
- Implementación del MP por parte de los docentes en la planeación de áreas/clases y asesoría de experto	-Porcentaje de planes de área y planes de clase realizados según los requerimientos del Modelo Pedagógico Institucional	Eficiencia-producto	3	6 meses.	- Docentes - Estudiantes	- Docentes. - Equipo de mejora - Coordinador(es).	- Formatos de evaluación y seguimiento de planes de aula y planes de clase	- Resistencia del cuerpo docente. - Exceso de trabajo	- Apropiación del modelo pedagógico Institucional en los procesos de planeación	Mensual

	- Verificación de la planeación docente basada en el Modelo Pedagógico por parte de la coordinación académica	- Número de planeaciones revisadas por la Coordinación Académica coherentes con el Modelo Pedagógico	Eficiencia-Producto	3	1 año	Docentes	- Coordinador (es) académico(s)	- Formatos de evaluación y seguimiento de planes de aula y planes de clase	- Resistencia del cuerpo docente.	- Apropiación del modelo pedagógico Institucional en los procesos de planeación	Quincenal
--	---	--	---------------------	---	-------	----------	---------------------------------	--	-----------------------------------	---	-----------

Fase 5: Seguimiento global

El seguimiento global a la propuesta es un tipo de monitoreo que se realiza con el propósito de establecer el estado de ejecución de cada una de las actividades. Su diseño se concreta en el formato 7.

Formato7								
SEGUIMIENTO A LA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO...								
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar algunos conceptos que hacen parte del horizonte de la IE y fundamentan la filosofía institucional - Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional 							
METAS	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del segundo semestre de 2016 se tendrán los ajustes a los conceptos que fundamentan la filosofía institucional, en coherencia con el perfil del estudiante, la misión y la visión. - Al finalizar el primer semestre de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido revisado y resignificado. - Al finalizar agosto de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido socializado, adoptado y divulgado ante la comunidad educativa. - Al finalizar el primer semestre de 2018 el 100% de los planes de área están articulados con el modelo pedagógico resignificado 							
ACTIVIDADES	Tiempo		Estado de ejecución					Observaciones
	Inicial	Final	Iniciada	En desarrollo	% de realización	Cancelada	Finalizada	
-Revisión de los conceptos que hacen parte de la filosofía institucional. - Análisis de la coherencia entre los conceptos, el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales	Primer semestre, Año 1	Mes 6, año 1			100%		X	
- Conformación de mesas de trabajo para la	Mes 9, año 1	Mes 10, año 1			100%		X	

construcción y/o adopción colectiva de conceptos fundamentales de la Filosofía Institucional. - Socialización de los resultados de las mesas de trabajo								
- Adopción de conceptos acordados	Mes 10, año 1	Mes 11, año 1		X	80%			Está pendiente la aprobación de los conceptos por parte del Consejo Directivo
-Comunicación y difusión	Mes 11, año 1	Mes 12, año 1	X		10%			Es necesario la Resolución del Consejo directivo para comunicar oficialmente los ajustes
- Conformación de mesas de trabajo MP	Mes 10, año 1.	Mes 12, año 1.		X	100%			
- Formación en modelo pedagógico (tipos, componentes, entre otros)	Mes 10, año 1	Mes 10, año 1			100%		X	
-Análisis de la Pertinencia del MP	Mes 10, año 1	Mes 12, año 1						

-Análisis de la Claridad del MP	Mes 10, año 1	Mes 12, año 1						
-Análisis de la Coherencia del MP	Mes 10, año 1	Mes 12, año 1						
- Socialización de resultados de la resignificación del MP	Mes 12, año 2	Mes 12, año 2						
- Adopción institucional del MP y sus componentes por parte del Consejo Directivo	Mes 1 del año 2	Mes 2, año 2						
-Divulgación del MP rediseñado a toda la comunidad educativa	Mes 3, año 2	Mes 8, año 2						
- Formación de los docentes en el modelo rediseñado	Mes 9, año 2	Mes 12, año 2						
- Implementación del MP y sus componentes por parte de los docentes en la planeación de áreas y de clases	Mes 1, año 3	Mes 6, año 3						
- Verificación de la planeación docente	Mes 1, año 3	Mes 12, año 3						

basada en el Modelo Pedagógico por parte de la coordinación académica								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Fase 6: Evaluación final

La evaluación del plan ha sido planteada en relación a cada uno de los componentes, los objetivos, las metas y los resultados.

Se espera que con su diligenciamiento exista un seguimiento adecuado al plan. Formato 8.

Formato 8								
EVALUACIÓN FINAL DEL PLAN DE MEJORAMIENTO								
COMPONENTES	OBJETIVOS	AÑO 1		AÑO 2		AÑO 3		OBSERVACIONES
		Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado	
1. Ajustes conceptuales en el Horizonte institucional	- Ajustar algunos conceptos que hacen parte del horizonte de la IE y fundamentan la filosofía institucional	-Al final del segundo semestre de 2016 se tendrán los ajustes a los conceptos que fundamentan la filosofía institucional, en coherencia con la misión y la visión	- Conceptos ajustados de acuerdo con el perfil del estudiante, la misión y visión institucionales , para que éstos sirvan de marco apropiado para la reflexión del quehacer institucional					

2. Resignificación del Modelo pedagógico en coherencia con el Horizonte institucional	- Resignificar los componentes del modelo pedagógico de la IE para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional			-Al finalizar el primer semestre de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido revisado y resignificado - Al finalizar agosto de 2017 el modelo pedagógico (y sus componentes) ha sido socializado, adoptado y divulgado ante la comunidad educativa		-Al finalizar el primer semestre de 2018 el 100% de los planes de área están articulados con el modelo pedagógico resignificado		
---	--	--	--	--	--	---	--	--

Finalmente se propuso el formato 9 para llevar un seguimiento a las mesas de trabajo que se utilizaran para la implementación del plan. Los campos diligenciados corresponden a las etapas ejecutadas durante este estudio, obsérvese que se propone el piloto de clase que deberá ser implementado por la institución y verificado por el equipo de mejora.

Formato 9					
MESAS DE TRABAJO	ACCIONES REALIZADAS	PERTINENCIA	DEBILIDADES	FORTALEZAS	OBSERVACIONES
Mesas de trabajo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de mesas de trabajo para la construcción y/o adopción colectiva de conceptos fundamentales de la Filosofía Institucional - Socialización de los resultados de las mesas de trabajo 		<ul style="list-style-type: none"> - Baja asistencia de los padres de familia que conforman el equipo. - Baja disponibilidad de tiempos y espacios dentro de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> -Alta disposición y participación de los miembros de grupos focales 	
Mesas de trabajo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en modelo pedagógico (tipos, componentes, entre otros) 		<ul style="list-style-type: none"> -Imprecisiones conceptuales por parte de estudiantes y padres de familia. -Baja disponibilidad de tiempos y espacios dentro de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alta disposición y participación de los miembros del equipo. - Comprensión de los conceptos abordados. 	
Piloto de clase					

9 Conclusiones

A partir del desarrollo de este estudio, puede concluirse lo siguiente:

En primer lugar, el desarrollo de la evaluación del currículo de la institución educativa fue un proceso pertinente y necesario para el establecimiento, dado que previamente no se había realizado ninguna iniciativa de este tipo, al menos de manera sistemática, que permitiera identificar e intervenir situaciones o áreas problemáticas dentro del proyecto educativo, como el diseño, planificación curricular y práctica docente, el modelo pedagógico, la planeación estratégica, entre otros componentes.

En este sentido, la evaluación del currículo institucional permitió la identificación de una serie de situaciones problemáticas que requieren de intervención mediante la ejecución de un plan de mejoramiento diseñado para tal fin. Dentro de las áreas problemáticas se tienen, entre otras, las siguientes:

- La falta de estructuración del modelo pedagógico *conceptual* de la I.E., el cual solo se encontró descrito en el proyecto educativo de manera muy laxa, imprecisa y breve, expresado en una sola página. No se encontraron definidos los métodos, estrategias y recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que pudieran implementarse en las prácticas pedagógicas, y que sean pertinentes, coherentes y alineados con la naturaleza, principios y finalidad de este modelo pedagógico. Con respecto a ello, es importante que el modelo pedagógico de una institución educativa posea un alto nivel de estructuración teórica y metodológica, debido al gran impacto que ello ejerce sobre la efectividad de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como en el alcance de las metas educativas (Contreras y Moreno, 2012).

- La falta de conocimiento y de apropiación del modelo pedagógico entre los distintos estamentos de la institución, a causa de la poca o nula divulgación del mismo entre los miembros de la comunidad educativa, debido a la ausencia de mecanismos y canales institucionales efectivos.
- Desarrollo de prácticas pedagógicas subjetivas, sin criterios unificados, por parte de los docentes de algunos niveles (excepto Transición y Básica Primaria por acompañamiento del Programa Todos a Aprender, del MEN), de todas las áreas y de las dos sedes institucionales, debido a la falta de apropiación del modelo pedagógico por parte del cuerpo docente, referida previamente.
- Desarticulación de la planificación curricular, en términos de planes de estudios, de áreas y de clases, como resultado de la falta de apropiación del modelo y de la subsiguiente práctica pedagógica sin unificación de criterios curriculares, lo que implica que la planificación curricular de la institución no es pertinente ni coherente con el modelo pedagógico de la I.E. Por ello, dado que los modelos pedagógicos ofrecen pautas y lineamientos esenciales sobre los propósitos de formación, la caracterización y secuenciación de los contenidos, precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y caracterizan la evaluación (Ortiz, et al. 2014; De Zubiría, 2006), su desconocimiento y falta de apropiación pueda derivar, como en este estudio, en una acción educativa desarticulada y subjetiva, desligada del contexto institucional. En este sentido, es relevante mencionar que el modelo pedagógico reviste una importancia crucial para la construcción y ejecución de todo proyecto educativo, dado que sirve como eje orientador en los procesos de planificación y diseño curricular, planeación estratégica, relación con el sector productivo, entre otros.

- Algunos estamentos institucionales, como los padres de familia y los estudiantes, no han sido involucrados en el proceso de construcción del currículo de la institución, sobre todo en etapas como la selección de contenidos y de métodos y estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, aun cuando éste es un proceso participativo, que debe incorporar los intereses y necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa. En este punto, se tiene que el proyecto educativo y el currículo de una institución debe ser fruto de una construcción colectiva y participativa (MEN, 1994, citado por Calvo, 1995), que no solo involucra a directivos y docentes, sino que también incluye a los otros miembros que conforman la escuela, como estudiantes y padres, para que su intencionalidad, intereses, necesidades y trasfondo cultural sean tenidos en cuenta (Avila, 1999; Calvo, 1995), generando, además, una responsabilidad educativa compartida (Calvo, *Op cit.*).
- Se evidenció falta de sistematicidad en etapas del proceso de construcción del currículo institucional, como son la selección de contenidos por niveles, áreas y asignaturas, así como la inclusión de los estudios de necesidades (académicas, sociales, afectivas y psicológicas) de los estudiantes en el diseño curricular.
- No se evidenciaron los mecanismos y acciones establecidos por la I.E. para prevenir y/o manejar el fracaso escolar, así como tampoco se tienen definidas las posibles actividades de acompañamiento o un plan de apoyo para el abordaje de esta problemática, pese al impacto de este fenómeno sobre los indicadores de calidad educativa y el posicionamiento de la institución entre sus pares en los distintos niveles territoriales.
- El horizonte institucional presentó, al momento de su evaluación, falta de pertinencia con la realidad del contexto para ese lapso, a razón de su desactualización.

Una vez identificadas las áreas de mejora, se procedió a su priorización de acuerdo con su importancia dentro del proceso educativo de la I.E., con la viabilidad de su intervención y con su potencial de mejoramiento. Ello, resultó en dos grandes áreas prioritarias de mejora, las cuales son: 1) el modelo pedagógico, en cuanto a su estructura, naturaleza y finalidad, y 2) el horizonte institucional, en función de su completitud, pertinencia, coherencia y alineación con las necesidades del contexto y del carácter técnico industrial de la institución educativa.

Así mismo, la identificación de estas áreas de mejora configuró un escenario apropiado para el diseño de un plan de mejoramiento que aborde principalmente la resignificación del modelo pedagógico, lo cual, dentro de un marco de investigación acción, implica la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa y del equipo investigador en la intervención.

En este estudio, la resignificación del modelo pedagógico fue abordada como un proceso, que inició con la sensibilización de los miembros de la comunidad educativa sobre la importancia de la evaluación curricular de la I.E., el diseño metodológico para la obtención de la información y su respectivo análisis y procesamiento, la identificación y priorización de las áreas de mejora relacionadas con el currículo, y, por último, la conformación del equipo de mejora y la generación del plan de mejoramiento propiamente.

El plan de mejoramiento propuesto para la intervención de las áreas prioritarias de mejora incluyó una serie de metas, con sus correspondientes acciones, tendientes a subsanar los problemas relacionados con el modelo pedagógico institucional, el horizonte institucional y la articulación de la planeación curricular en general.

Durante el desarrollo de esta investigación, se dio inicio a las primeras acciones planteadas en el plan de mejora, como son el desarrollo de varias mesas de trabajo centradas en:

la fundamentación teórica sobre modelo pedagógico y conceptos básicos que sustentan el proyecto educativo, la construcción colectiva del plan de mejoramiento de la gestión curricular, y, por último, la construcción colectiva de conceptos fundamentales para la filosofía institucional. Las demás acciones están consignadas en el plan de mejoramiento (ver anexos) y están planteadas en un horizonte temporal de desarrollo de tres años, incluyendo el lapso de inicio (2016-2018).

Por otra parte, a partir de la realización de este estudio los miembros del equipo investigador adquirieron competencias y habilidades de experticia para:

- La solución de problemas disciplinares (contexto educativo) en general, mediante procesos sistemáticos efectivos, que involucran abordajes metodológicos confiables y robustos, la implementación de modelos de evaluación e intervención probados ampliamente, sólidas bases teóricas y bibliográficas, entre otras condiciones de cualificación.

- El desarrollo de iniciativas de evaluación del currículo de las instituciones educativas y el seguimiento de los procesos conexos en general.

- El diseño y ejecución de planes de mejoramiento para el abordaje e intervención de áreas problemáticas dentro de los distintos componentes del proyecto educativo de las instituciones, como el currículo, la planeación estratégica, entre otras.

- El desarrollo de estudios de investigación acción, que involucren a todos los estamentos de las comunidades educativas; el liderazgo de los procesos dentro de estas iniciativas.

- El manejo de metodologías cualitativas que implican la creación de instrumentos e implementación efectiva de técnicas de recolección de información, el procesamiento sistemático

de tal información en términos de su categorización y triangulación metodológica; la rendición de informes y análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.

- El análisis crítico de teorías, postulados, concepciones y textos académicos relacionados directa o indirectamente con el campo disciplinar en general; la producción de textos a partir de pautas, normas y lineamientos internacionales; entre otras competencias.

Todo este conjunto de competencias y habilidades le permitirán al equipo investigador, de manera integral, desempeñarse con idoneidad en diversos escenarios de asesoría, consultoría, auditoría y acompañamiento interno y/o externo de procesos de evaluación e intervención de programas y de aseguramiento de la calidad en las instituciones del sector educativo.

Finalmente, con el desarrollo de esta investigación acción se dio inicio a un proceso de empoderamiento de los representantes de los distintos estamentos institucionales que participaron activamente en el desarrollo del estudio y, específicamente, en la intervención de las áreas susceptibles de mejora. Lo cual, conforme continúe su participación en las siguientes etapas del proceso que tengan lugar, permitirá la consolidación de una comunidad educativa con mayores niveles de compromiso, responsabilidad, sentido de pertenencia, cooperación, solidaridad y apropiación.

10 Recomendaciones

Con base en los resultados de este estudio y el plan de mejora propuesto, se brindan las siguientes recomendaciones:

Para la institución educativa:

- Primeramente, se recomienda gestionar todos los espacios y mecanismos necesarios para la apropiada divulgación, ante toda la comunidad educativa, de los resultados y productos obtenidos en esta investigación, de modo que se fortalezca la apropiación e implementación del plan de mejora para continuar con el proceso de resignificación del modelo pedagógico.
- También se sugiere continuar con el desarrollo de las mesas de trabajo conformadas por los representantes de todos los estamentos que participaron activamente en el desarrollo de esta iniciativa de investigación acción en la I.E., de tal forma que, en el proceso de resignificación, se logre estructurar completamente el modelo pedagógico institucional, de manera coherente y pertinente con el horizonte institucional y las características y necesidades del contexto.
- Adicionalmente, se recomienda a quien corresponda en la I.E. verificar las inconsistencias y elementos faltantes detectados en el análisis de los documentos institucionales, especialmente en el PEI, de modo que se gestionen los espacios de trabajo y las acciones necesarias para su apropiada completitud, actualización, respaldo impreso y digital, entre otras. Sobre este punto, es menester que el equipo del plan de mejora u otro colectivo sea conformado para abordar los problemas detectados en la planeación curricular, especialmente en cuanto a la coherencia y alineación con el modelo pedagógico que surja

de la resignificación. Sobre este particular, también es pertinente proponer la formalización de los estudios sistemáticos de establecimiento de las necesidades del contexto, que reflejen la realidad actual del entorno y de la comunidad atendida en el servicio educativo en cuanto a sus intereses, características y necesidades, para disponer de ellos en todo momento, los cuales podrían ser utilizados para ajustar el proyecto educativo institucional y el diseño curricular en general, logrando pertinencia, coherencia y alineación.

- Se sugiere, además, que se establezcan los mecanismos de control, monitoreo y vigilancia de la implementación del modelo pedagógico en las prácticas docentes, de modo que se asegure su apropiación completa y se realice seguimiento del impacto y alcance de las metas trazadas en el plan de mejora sobre el rendimiento académico de los estudiantes, los resultados de las pruebas SABER en los diferentes niveles, los índices de calidad y el posicionamiento de la I.E. respecto de sus pares a nivel territorial (p.ej. ISCE), entre otros elementos del proceso educativo. Para ello, podrían realizarse reuniones periódicas entre los docentes de cada área y de las diferentes sedes y niveles, de modo que se logre unificar criterios, articular y ajustar los planes de área, planes de clase, estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje al modelo pedagógico rediseñado, al igual que la actualización de conocimientos en las diferentes áreas y asignaturas, tanto básicas como técnicas, y la compartición de experiencias significativas de aula.
- Se le recomienda al gobierno escolar llevar a cabo la adopción oficial o institucionalización de los formatos de planeación de área y clase, de modo que se unifiquen y se logre la esperada articulación entre niveles y sedes, al igual que la coherencia y pertinencia con el horizonte institucional.

- Otra recomendación para las directivas consiste en llevar a cabo las gestiones tendientes para dotar a la institución con los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para el apropiado desarrollo de las clases, así como la intervención de problemas relacionados con la infraestructura como iluminación, ventilación, entre otros.
- Una recomendación adicional consiste en promover la motivación a cada uno de los miembros de la comunidad educativa a apropiarse del modelo pedagógico institucional que resulte del proceso de resignificación, así como incorporar en su práctica pedagógica todas las estrategias, fundamentos teóricos, métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sean coherentes con el modelo, de tal forma que contribuyan significativamente al mejoramiento continuo de la práctica docente en la institución educativa.

A partir de las limitaciones, barreras y dificultades sorteadas durante la realización de este estudio, se les recomienda a los asesores, docentes investigadores y demás personas interesadas en desarrollar estudios similares en otros contextos e instituciones educativas, lo siguiente:

- Establecer una serie de reuniones previas con las directivas de la I.E., donde se pretenda adelantar el estudio, para obtener su total aprobación, cooperación en la ejecución y disposición de espacios para socializar la intencionalidad, importancia y beneficios del desarrollo del estudio para el mejoramiento del servicio educativo en la institución, los objetivos, metodología y avances durante las etapas del proyecto, así como la participación activa de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el desarrollo del estudio.
- Recibir entrenamiento de un experto disciplinar en el diseño de instrumentos e implementación de técnicas de recolección, categorización y triangulación de información cualitativa en investigaciones educativas para que este proceso sea efectivo.

- Diseñar un cronograma de actividades dinámico, con un margen de maniobra suficiente y un horizonte de tiempo amplio que permita el reajuste de las actividades si esto fuera necesario, en aras de permitir el cumplimiento de las metas y el surtimiento de las etapas de desarrollo del estudio.
- Conformar una base de apoyo amplia dentro de cada uno de los estamentos institucionales (estudiantes, docentes, padres de familia) que participarían en el diseño y ejecución del estudio, la recolección de la información y la planificación del mejoramiento de las áreas problemáticas, para que la eventual sustitución o reemplazo de los miembros por motivos de fuerza mayor, declinación o falta de adherencia sea ágil y no genere contratiempos para la investigación.

11 Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y R. Rojas (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Camus ediciones.
- Alonso, J. (2005). *Manual para elaborar el proyecto educativo en la institución*. México: Plaza y Valdéz.
- Anguera, M. (1990). Metodología observacional. En Arnau, J., Anguera, M. y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-238). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. (1991). *Manual de prácticas de la observación*. México: Trillas.
- Anguera, M. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista Investigación y Educación en Enfermería* 18 (1): 13-26.
- Arnal, J., del Rincón, D. y A. Latorre (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Avila, R. (1999). *La utopía de los P.E.I. en el laberinto escolar*. Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos.
- Barajas, G. (2013). El acto pedagógico y el modelo pedagógico institucional. *Mundo FESC* 2 (6), 11-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4966232>

- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y V. Rojo (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Beane, J. (2008). *Hacia un currículo coherente*. México: Talleres del Programa de los Años Intermedios.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory*. Ithaca, IL: Peacock.
- Betancourt, S. y P. García (2014). *Hacia una actualización y apropiación del horizonte institucional del Colegio Mayor de Occidente de Facatativá. (Tesis de Especialización)*. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca. Recuperado de:
[http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/12434/Sonia%20Patricia%20Betancourt%20Ochoa%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/12434/Sonia%20Patricia%20Betancourt%20Ochoa%20%20(tesis).pdf?sequence=1) [Consulta: 13 de octubre de 2016].
- Best, J. (1982). *Cómo Investigar en Educación*. España: Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force - Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* (Pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Calvo, G. (Noviembre de 1995). *Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes*. Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de enseñar y de aprender”. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile, Chile.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación* 336, p. p. 313-351. Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_17.pdf [Consulta: 5 de noviembre de 2016].

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.

Carr, W. & S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Cazares, M. (2004). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. La Habana: UFC.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria* 14 (1): 61-71.

Chamorro, D. (2016). *Orientaciones para el mejoramiento institucional. Diseño de planes de mejoramiento para la lectura y escritura*. Documento interno. Barranquilla: Universidad del Norte.

Chamorro, D. y A. Sir (2015). *Formatos de verificación para el análisis documental de las instituciones educativas*. Documento interno. Barranquilla: Universidad del Norte.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

Connelly, F. y O. Lantz, (1991). Definitions of curriculum: an introduction. En A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

Contreras, M. y H. Moreno (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá: SEM.

Cristancho, M., Rosero, B., Guerrero, J., Quiñones, C. y L. Méndez (2006). *Articulación de la educación con el mundo productivo: competencias laborales generales*. Serie Guías No. 21. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- de Zubiría, J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- de Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos contemporáneos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- de Zubiría, M. (2002). Estructura de la pedagogía conceptual. En J.G. Brito (ed.) *Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino-Fundación Alberto Merani.
- del Pozo, R., Fernández, P., González, M. y A. de Juanas (2013). *El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115
- Demuth, P. (2004) *Modelos Curriculares. Análisis y Re-construcción*. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/9-Educacion/D-001.pdf> [Consulta: 20 de junio de 2015].
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, S. y S. Rojas-Drummond (2012). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México, D.F: Editorial Trillas.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y M. Moreno (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Washington, DC: Banco Iberoamericano de desarrollo.
- Egg, E. (1993). *La planificación educativa: Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. Cuarta ed. Madrid: ediciones Morata, S.L.
- Elliot, J. (2001). *Action research for educational change*. Philadelphia, USA: Open University Press.

- Escobar, J. y F. Bonilla (2009). Grupos focales: una guía conceptual metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* 9 (1): 51-67. Recuperado de:
http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf [Consulta: 17 de julio de 2016].
- Escudero, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Espiñeira, E., Muñoz, J. y M. Zeimer (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15 (1): 145-155. Recuperado de: <http://www.aufop.com> [Consulta: 5 de noviembre de 2016].
- Feuerstein, R. (1994). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental: manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Glattorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. & B. Boschee (2015). Curriculum Evaluation (Cap. 12). En Glattorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. & B. Boschee, *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Pp. 356-381. Cuarta ed. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). Teoría del currículum. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomo I. Madrid: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica* 34: p. 11-43.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Duodécima ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.

- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Bloomington, USA: Global Business Press.
- Hamui-Sutton, A. y M. Varela-Ruíz (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica* Vol. 2 (1), 55-60. Recuperado de:
http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF [Consulta: 20 de julio de 2016].
- Hopkins, D. y N. Lagerweij (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kliebard, H. (1985). *Teoría del curriculum: póngame un ejemplo*. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez (eds.) *La enseñanza: su teoría y práctica* (Pp. 224-230). Madrid: Akal.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 46: 3-25.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México, D.F: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología* Vol. 9 (1), 123-146.
- Marsh, C. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge.
- McMillan, J., & S. Schumacher (2005). *Investigación Educativa*. España: Pearson.

- Meléndez, S. y L. Gómez (2008). La planificación curricular en el aula: un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14 (26): 367-392.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Planes de mejoramiento. Y ahora ¿cómo mejoramos?* Guía No. 5. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento Institucional. de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Guía 34. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf
- Morán, J. (2015). *Identificación de las estrategias orientadas para la activación de los conocimientos previos implementadas por los educadores de secundaria* (tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción.
- Moreno, A. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Moreno-Olmedilla, J. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Pp. 123-144). Madrid: Síntesis.
- Muñoz, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América latina y el Caribe*. México. Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, L., Piñeros, L., Caicedo, M., Heredia, N., Gallardo, L. y D. Espitia (2011) Una aproximación al estado del arte de la calidad de la educación escolar: hacia la construcción de un índice de calidad de la educación escolar en Bogotá. Bogotá, D.C.

- Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Revista Educação e Pesquisa* 39 (2), 367-385.
- Narváez, V., Borjas, M., Iriarte, F., Ricardo, C., Perea, N., Mercado, M. y Sir, A. (2015). *Protocolo para grupo focal de docentes, padres de familia y estudiantes*. Evaluación curricular para la generación de planes de mejoramiento institucionales en el Dpto. del Atlántico. Maestría en Educación. Énfasis Currículo y Evaluación. Universidad del Norte.
- Neyra-López, C. (2010). *Guía de elaboración del proyecto Educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla*. Ventanilla, Perú: UNICEF.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olaz, A.J. (2013). La técnica de grupo nominal como herramienta de investigación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 6 (1), 114-121.
- Ortiz, A. (2004). *Los modelos pedagógicos*. Barranquilla: CEPEDID.
- Ortiz, A., Reales, J. y B. Rubio (2014). Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista educación en Ingeniería*, 9 (18), 25-31.
- Perone, J. & L. Tucker (2003). *An exploration of triangulation of methodologies: quantitative and qualitative methodology fusion in an investigation of perceptions of transit safety*. Tampa: National Center for Transportation Research. Recuperado de: <http://www.nctr.usf.edu/pdf/416-081-082.pdf> [Consulta: 15 de julio de 2016].
- Posada, R. (2008). *Competencias, Currículo y Aprendizaje en la Formación Superior*. Bogotá: Gente joven.
- Razo, A (2015). *Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México*. Ponencia llevada a cabo en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición

y Evaluación Educativa, México, D.F. Recuperado de:

<http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/54Tiempo.pdf>

RMC Research (2008). *A Guide for Comprehensive Needs Assessment*. San Francisco:

Southwest Comprehensive Center at WestEd. Recuperado de:

<http://www.nj.gov/education/title1/tech/pdta/ho/NeedsAssessmentGuide.pfd> [03 de

octubre de 2016].

Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Madrid: Octaedro.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation* 89, 7-98.

Stufflebeam, D., & A. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática: guía, teoría y práctica*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

Stufflebeam, D. & A. Shinkfield (2007). *Evaluation Theory, models, and applications*. San

Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, S. y R. Bogdan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

UNAIDS (2010). *An introduction to triangulation*. Ginebra: UNAIDS. Recuperado de:

[http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/10_4-](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf)

[Intro-to-triangulation-MEF.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf) [Consulta: 15 de julio de 2016].

UNESCO (2005). *Educación para Todos (EPT): El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO.

Universidad Nacional de Colombia (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores*

asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales

del país (Informe técnico MEN-UNAL). Bogotá: UNAL.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

12 Anexos

Anexo A. Rejillas para el análisis documental de las Instituciones Educativas

1. Horizonte Institucional

Objetivos:

- Establecer la incidencia del Horizonte Institucional en la definición del Currículo.
- Evaluar los componentes del Horizonte Institucional

1.1 Misión: Plantea la razón de ser y el objetivo de la comunidad académica respondiendo a las necesidades del contexto y los/as estudiantes.

1.1a Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión

1.1b Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión

1.1c Medios por los cuales se divulga la misión

1.1d Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar

1.1e Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.

<i>1.1. Misión: Plantea la razón de ser y el objetivo de la comunidad académica respondiendo a las necesidades del contexto y los/as estudiantes.</i>				
	Existencia	Uso	Actualización	Observaciones
1.1a. Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión	SI	Para definir PEI y Horizonte institucional	1998, 2005, 2007, 2011. No se ha realizado otro estudio.	Está referenciado en PEI pero no se tiene evidencia física ni digital
1.1b.				
1.1c. Documentos institucionales que muestran la existencia de la	SI	PEI. Sistema de gestión de calidad 2010.	2011	No se ha actualizado.

mission				
1.1d. Medios por los cuales se divulga la misión.	SI	Apropiación	2014	Pendones. Blog institucional.
1.1e. Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar	NO			No existe.
1.1f. Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.	SI	Articulación con SENA, ITSA	2010	Actas

Justificación de cómo se articulan los principios, fines de la educación, filosofía con el perfil del estudiante.										
	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Misión			X			X			X	La articulación es alta, debido a su definición en el sistema de calidad institucional
Principios			X			X			X	Alta articulación por definición en sistema de calidad institucional
Fines de la educación			X			X			X	Alta articulación por definición en sistema de calidad institucional
Filosofía		X			X			X		No se encuentra definida claramente en el PEI. Se equipara con horizonte institucional
Valores			X			X			X	Alta articulación

										por definición en sistema de calidad institucional
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1.2. 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

1.2a. La visión establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión.

1.2b. En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento

1.2c. Plantea innovaciones a implementar

1.2d. Contempla avances tecnológicos

1.2e. Considera sistema de difusión

1.2f. Enuncia acciones para desarrollar la visión

<i>1.2. 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</i>			
	Sí	No	Observaciones
1.2a La visión establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión.	X		Se estableció el 2015 como el horizonte temporal. Debe ser reformulado para un nuevo período. Deben revisarse los alcances e impactos
1.2b En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento;	X		Se expresa en la visión en términos de formación integral de competencias
1.2c Plantea innovaciones a implementar		X	No se expresa de manera explícita en la visión
1.2d Contempla avances tecnológicos		X	No se expresa de manera explícita en la visión
1.2e Considera sistema de difusión		X	No se expresa de manera explícita en la visión
1.2f Enuncia acciones para desarrollar la	X		

vision			
--------	--	--	--

1.3. Valores: Se expresan los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa.

1.3a Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución

1.3b Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución

1.3c Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa

1.3d Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.

<i>1.3. Valores: Se expresan los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa.</i>			
	Sí	No	Observaciones
1.3a. Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución	X		PEI, Manual de calidad
1.3b. Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución		X	Se hace referencia a ellas en el PEI, pero no se han hallado evidencias físicas
1.3c. Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa	X		Blog institucional, pendones (por sede)
1.3d. Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.		X	Se mencionan ciertos criterios de articulación de los valores en el PEI y el sistema de calidad, pero no se clarifica cómo se articulan éstos con el currículo diseñado

1.4. 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.

1.4a La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes.

1.4bRelación 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.

1.4cEvidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional

1.4dEvidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa

1.4eExistencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela

1.4f La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional

<i>1.4. 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.</i>				
	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Observaciones
1.4aLa filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes	NO	SI	NO	No se explicita con claridad el abordaje de las necesidades específicas de los estudiantes
1.4bRelación 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	NO	NO	NO	La concepción del ciudadano formado por la institución se ajusta al que demanda la sociedad

	Sí	No	Observaciones
1.4cEvidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional		X	La institución concibe su filosofía como el mismo horizonte institucional, por lo que las evidencias serían las mismas,

			pero no se cuenta con ellas en ningún formato
1.4d Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa;	X		La institución concibe su filosofía como el mismo horizonte institucional, por lo que éstas se comunican a través de medios como blog institucional y pendones institucionales
1.4e Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela;		X	No son claros los mecanismos de integración entre la filosofía institucional y la cotidianidad de la escuela
1.4f La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional;		X	No se clarifican los mecanismos que permitan establecer la correspondencia entre resultados obtenidos y la filosofía institucional

1.5. 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.

1.5a 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

1.5b Documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles

1.5c Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educativas

1.5d Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es

1.5e Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución

<i>1.5. 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.</i>			
	Sí	No	Observaciones
1.5a Documentos que evidencian cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las “necesidades de la sociedad” y las necesidades específicas de los y las estudiantes		X	No se han encontrado evidencias físicas. Se hace referencia a estudios al respecto, pero no se cuenta con ellos.
1.5b 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		Planes de área, Plan de Mejoramiento Institucional
1.5c Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educativas	X		Planes de área, Plan de Mejoramiento Institucional
1.5d Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es	X		Solo existe un proyecto que cumple con estas características: el PRAE
1.5e Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución		X	No se clarifica esta justificación

	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		No se tienen evidencias de tal fundamentación, solo alusiones a estudios en el PEI

Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes.	X			X			X			No se tienen evidencias de tal fundamentación, solo alusiones a estudios en el PEI
Las metas estipulan los niveles de desarrollo que alcanzará n los estudiantes alcanzarán en las competencias: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras...			X			X			X	Evidencia: Plan de Mejoramiento Institucional 2013-2014
Definición de las metas educativas a alcanzar mediante			X			X			X	Sólo uno de los proyectos transversales contribuye al alcance

el desarrollo de los proyectos transversales.										de las metas educativas : el PRAE
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

2. Currículo

Objetivos:

- Evaluar los componentes del currículo (diseñado y enseñado)
- Establecer la coherencia interna del currículo (diseñado y enseñado)
- Determinar la articulación del currículo con el Horizonte Institucional

2.1. Currículo diseñado.

2.1.1. 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.

2.1.1a Documento institucional que recoja el currículo

2.1.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo

2.1.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo

2.1.1d Evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar

2.1.1e 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

2.1.1f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI

<i>2.1.1 El Currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.</i>			
	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
2.1.1a Documento institucional que recoja el currículo	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.1d Evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a

ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar			Docentes Estudiantes
2.1.1e Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.1f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes

2.1.1. – 2.1.1.b	Existencia	Información		Periodicidad	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento institucional	SI	SI	SI	Indefinida	
Construcción del currículo	NO	NO	NO	Indefinida	No se tiene evidencia del proceso para la construcción
Medios	NO	NO	NO	NO	No se tiene evidencia de medios para su comunicación

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.	NO	NO	NO	No define concepción de niño o niña
Concepción de hombre y mujer.	MEDIA	MEDIA	MEDIA	Solo define concepción de hombre como ser humano (sin distinción de género)
Concepción de ciudadano y ciudadana	MEDIA	MEDIA	MEDIA	Define al ciudadano sin distinción

Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes,								
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Académicas	afectivas	sociales	psicológicas	Observaciones
Proceso de selección	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	No se tiene evidencia del proceso seguido
Metodología	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	No se tiene evidencia de la metodología usada
Necesidades	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	No se tiene evidencia de análisis de necesidades

2.1.2. *El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.*

2.1.2a El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento

2.1.2b 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

2.1.2c 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

2.1.2d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales

2.1.2e El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es

<i>2.1.2. 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>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.1.2a El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de verificación • Guía de entrevista • Protocolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales (PEI, informes de estudios realizados) • Coordinador/a • Rector/a • Docentes • Estudiantes
2.1.2b En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de verificación • Protocolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados) • Coordinador/a

desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos			<ul style="list-style-type: none"> • Rector/a • Docentes • Estudiantes
2.1.2c 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	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de verificación • Guía de entrevista • Protocolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal
2.1.2d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de verificación • Guía de entrevista • Protocolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal
2.1.2e El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Entrevista • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de verificación • Guía de entrevista • Protocolo 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	SI	SI	SI	
Competencia	SI	SI	SI	

En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;							
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Niveles	Grados	Otra	Observaciones
Organizac	SI	SI	SI	SI	SI		

ión Disciplina r							
Desarrollo de competen cias	SI	SI	SI	SI	SI		

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	
CIENCIAS NATURALES	SI	SI	SI	SI	Presentes en el Plan de área
CIENCIAS SOCIALES	SI	SI	SI	SI	Presentes en el Plan de área
HUMANIDADES	SI	SI	SI	SI	Presentes en el Plan de área
MATEMATICAS	SI	SI	SI	SI	Presentes en el Plan de área

2.1.3. *Desarrollo Curricular: analizar en qué medida en el currículo se coloca especial cuidado en todas las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas, como la coordinación curricular, horarios, adscripciones a grupos y equipos docentes.*

2.1.3a Evidencias de que el cronograma en el que se estipulen Tiempos/horarios institucionales para la orientación y evaluación del currículo existe, y los tiempos en él contenido son producto del consenso entre director/a, coordinadores/as, docentes y estudiantes

2.1.3b Evidencia de la existencia y el establecimiento consensuado de criterios académicos y pedagógicos para la asignación de profesores/as a los cursos y asignaturas

2.1.3c Documentos que demuestren la iniciativa y convocatoria del director/a para la definición de la política para la evaluación del currículo y el proceso seguido para su definición

<i>2.1.3. Desarrollo Curricular: analizar en qué medida en el currículo se coloca especial cuidado en todas las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas, como la coordinación curricular, horarios, adscripciones a grupos y equipos docentes.</i>			
<i>Indicadores</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.1.3a Evidencias de que el cronograma en el que se estipulen Tiempos/horarios institucionales para la orientación y evaluación del currículo existe, y los tiempos en él contenido son producto del consenso entre director/a, coordinadores/as, docentes y estudiantes	Análisis documental Entrevistas Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones-curriculum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.3b Evidencia de la existencia y el establecimiento consensuado de criterios académicos y pedagógicos para la asignación de profesores/as a los cursos y asignaturas	Análisis documental Entrevistas Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones-curriculum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
2.1.3c Documentos que demuestren la iniciativa y	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales

convocatoria del director/a para la definición de la política para la evaluación del currículo y el proceso seguido para su definición			Registros de la institución (actas, resoluciones)
--	--	--	---

	Existencia	Visibilidad	Comunicación	Claridad (en su expresión)	Observaciones
Tiempos para la orientación curricular	SI	NO	NO	NO	Ocasionalmente durante la semana Institucional
Tiempos para la evaluación curricular	NO	NO	NO	NO	

Asignación docente	Existencia	Claridad	Pertinencia	Comunicación	Observaciones
Criterios académicos	SI	NO	NO	NO	La asignación académica se realiza de acuerdo al perfil docente y al área de nombramiento, sin embargo no existe documento que defina estos criterios
Criterio pedagógicos	SI	NO	NO	NO	
Convocatoria para definir la evaluación del currículo.	NO	NO	NO	NO	

2.2. Currículo enseñado.

2.2.1 *Analizar en qué medida el currículo enseñado en la escuela atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante.*

2.2.1a 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

2.2.1b Documento institucional que recoja los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión

2.2.1c Documento que evidencie la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio en cuanto a: las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, y decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución

2.2.1d Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación

2.2.1e 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

2.2.1f 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

2.2.1g 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

2.2.1h Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su evaluación y retroalimentación

2.2.1. El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.2.1a Evidencias de un documento que define y describe los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión	Análisis documental	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios
2.2.1b Documento que evidencie la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución	Análisis documental. Entrevista, grupo focal	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios Aportes de Coordinador Académico, docentes
2.2.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios,

2.2.1d Evidencias sobre cómo los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios, PMI, actas, resoluciones
2.2.1e El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
2.2.1f Documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas;	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
2.2.1g Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
2.2.1h Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios. PMI

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento Plan de estudios	SÍ	SÍ	SÍ	NO	No se evidencia alineación con el horizonte institucional.

Descripción métodos, actividades EA, metodologías	SÍ	NO	NO	NO	Se menciona la metodología de manera general; sin embargo, no se especifican actividades EA. No existe una metodología institucional y basada en un modelo pedagógico único que permita desarrollar los procesos para la enseñanza de los contenidos.
Fundamentación enfoques metodológicos y de evaluación	SÍ	SÍ	NO	NO	No existe coherencia entre los conceptos abordados en la fundamentación de enfoque metodológicos y de evaluación.

Los enfoques descritos en el Plan de estudios se articulan con las concepciones planteadas en la Teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	NO	NO	NO	En el plan de estudios, se esbozan algunas conceptualizaciones sobre cada uno de estos enfoques, pero no se da una articulación con la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico.
Aprendizaje	NO	NO	NO	
Evaluación	NO	NO	NO	
Calidad	NO	NO	NO	
Competencia	NO	NO	NO	
Concepción de niño y niña.	NO	NO	NO	
Concepción de hombre y mujer.	NO	NO	NO	
Concepción de ciudadano y ciudadana	NO	NO	NO	
Perfil del estudiante	NO	NO	NO	

2.2.2 *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.*

2.2.2a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades de la diversidad de la población educativa

2.2.2b Los métodos de enseñanza son pertinentes para el desarrollo de los contenidos por áreas/grados/niveles

2.2.2c Los métodos de enseñanza despliegan estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

2.2.2d Los métodos de enseñanza hacen uso de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados y promueven la participación del alumnado y el desarrollo de las competencias básicas en el área/grado/nivel.

<i>2.2.2. En los programas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.2.2a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
2.2.2b Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
2.2.2c Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Malla curricular

2.2.2d Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias básicas en áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla	Inventario
---	---------------------	---------	------------

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa	NO	NO	NO	NO	Los métodos de enseñanza no se relacionan con las diversas necesidades de la población educativa.
Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles	SÍ	SÍ	NO	NO	
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles	SÍ	SÍ	NO	NO	Se esbozan estrategias metodológicas, aunque muchas de ellas no tienen relación directa con el horizonte institucional
Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por áreas/grados/niveles	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	

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

2.2.3a Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas permiten abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

2.2.3b Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes.

2.2.3c Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas proporcionan oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo).

<i>2.2.3. Los métodos de enseñanza fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.2.3a Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular
2.2.3b Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular
2.2.3c Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación) por	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios

áreas/grados/niveles			
----------------------	--	--	--

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	SÍ	NO	NO	NO	Se plantea la metodología de forma general; sin embargo no se especifica el proceso a seguir para el manejo de los casos de bajo rendimiento.
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles	SÍ	NO	SÍ	NO	Se esbozan las estrategias evaluativas y metodológicas, no obstante, estas últimas no se especifican como tales.
Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por áreas/grados/niveles	NO	NO	NO	NO	No se encuentran relacionadas en los documentos.

2.2.4. *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.*

2.2.4a Las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

2.2.4b Las rutas de evaluación reflejan criterios para la promoción de los y las estudiantes.

2.2.4c Las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes.

2.2.4d Las rutas de evaluación articulan formas, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje

2.2.4e Las rutas de evaluación reflejan los fundamentos establecidos en los lineamientos curriculares los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

2.2.4f Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE y mallas curriculares

<i>2.2.4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel y área.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
2.2.4a Descripción de los las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular/ SIEE
2.2.4b Relación de criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE
2.2.4c Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE
2.2.4d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular
2.2.4e Relación de las rutas de evaluación con los	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular

lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje			
2.2.4f Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE y mallas curriculares	Análisis documental	Rejilla	PMI, actas de comisiones de evaluación, consejo académico, reuniones de área

	Existencia	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Documento de rutas de evaluación por áreas/grados/niveles	SÍ	SI	NO	NO	
Documento de criterios para la promoción de los y las estudiantes	SÍ	SI	NO	NO	
Documento de tipos e instrumentos de evaluación	NO	NO	NO	NO	Se mencionan tipos de evaluación en la malla curricular, no está articulado con lo expresado en el PE.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas	SI	SI	SI	NO	
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con los estándares	SI	SI	SI	SI	
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias	SI	SI	NO	NO	
Descripción de cómo la evaluación	NO	NO	NO	NO	No se encontraron evidencias de

retroalimenta los PE y mallas curriculares					procesos de realimentación de los PE y MC.
--	--	--	--	--	--

3. Evaluación del Modelo Pedagógico

3.1. *El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.*

3.1a Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

3.1b Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

3.1c Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

3.1d El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

3.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

3.1. <i>El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.1a Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
3.1b Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental Entrevista	Formato de verificación Guía de entrevista	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a

	Grupo focal	Protocolo	Rector/a Docentes, Estudiantes
3.1c Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.1d El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.1e 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	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	SI	NO	NO	NO	Existe referenciado laxamente dentro del PEI.
Descripción del modelo	SI	NO	NO	NO	La descripción se reduce a nombrar el modelo y la bibliografía sin que se describa con claridad, coherencia, ni

					pertinencia.
Fundamentación del modelo	SI	NO	NO	NO	Sólo se observa citas bibliográficas, no se articula ni fundamenta con el horizonte institucional.

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	NO	NO	NO	No existen concepciones esbozadas en el modelo.
Aprendizaje	NO	NO	NO	
Evaluación	NO	NO	NO	
Calidad	NO	NO	NO	
Competencia	NO	NO	NO	
Concepción de niño y niña.	NO	NO	NO	
Concepción de hombre y mujer.	NO	NO	NO	
Concepción de ciudadano y ciudadana	NO	NO	NO	
Perfil del estudiante	NO	NO	NO	

3.2. *El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.*

3.2a La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

3.2b La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

3.2c En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado.

Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	NO	NO	NO	NO	El modelo/enfoque que no menciona desarrollo de competencias y aunque algunos planes de áreas hacen referencia a ciertas competencias, éstas no son articuladas con el modelo pedagógico.
	Académicas (relacionadas con asignaturas)	NO	NO	NO	NO	
	Laborales específicas	NO	NO	NO	NO	
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	NO	NO	NO	NO	
	Comunicación	NO	NO	NO	NO	
	Interpersonales	NO	NO	NO	NO	
	Resolución de problemas,	NO	NO	NO	NO	
	Gestión de tareas específicas	NO	NO	NO	NO	
Saber ser	Autonomía, compromiso, iniciativa, responsabilidad, autorespeto	NO	NO	NO	NO	
Saber vivir juntos: ciudadanas	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	NO	NO	NO	NO	

Estrategias	Existencia	Formulación			Se especifica por		Observaciones
		Clara	Coherente	Pertinente	Grados	Niveles	
Enseñanza	Desarrollar los contenidos	NO	NO	NO	NO	NO	En algunos planes de área se mencionan vagamente ciertas estrategias; no obstante éstas no se estructuran a partir del modelo pedagógico de la institución.
	Hacer seguimiento	NO	NO	NO	NO	NO	
	Hacer afianzamiento	NO	NO	NO	NO	NO	
	Desarrollo de competencias	NO	NO	NO	NO	NO	
Aprendizaje	Antes de la clase	NO	NO	NO	NO	NO	

	En el desarrollo de la clase	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	Grupales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	Individuales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	Autocontrol	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Evaluación	Conocimientos	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	Desarrollo de competencias	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Recursos			Promueven participación del alumnado		Observaciones
Físicos	Audiovisuales	Impresos	Sí	No	
				X	No se encontraron registros unificados de los recursos para el proceso pedagógico de la institución.

Procedimientos de evaluación						
	Aspectos a evaluar	Tiempos		Procedimientos		Observaciones
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	Corto plazo		Pruebas orales	SI	Los procedimientos para evaluación
				Pruebas de respuesta corta	SI	
				Preguntas objetiva	SI	
		Largo	Pruebas objetivas	SI		

		plazo				son descritos en los microcurrículos sin seguir un modelo pedagógico o un enfoque específico unificado para toda la institución.
				Pruebas de respuesta corta	SI	
				Pruebas de ejecución	SI	
	Actividades y tareas	Corto y mediano plazo		Lista de Cotejo y Escalas	SI	
				Preguntas en clase	SI	
				Técnicas de autoevaluación	SI	
				Informes sobre actividades realizadas.	SI	

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.	SI	Las observaciones en clases son aplicadas sólo a los docentes de Básica Primaria por parte del Tutor del PTA y no forman parte de un protocolo de la institución.
			Reacciones de los alumnos.	NO	
			Escalas de Evaluación.	NO	
		Medio plazo	Revisión por colegas.	NO	La revisión del Portafolio sólo se aplica a los docentes
		Revisión de la	Supervisión por un mentor.	NO	

			práctica docente	Autoevaluación	NO	nombrados bajo el Decreto 1278 como parte de la Evaluación de desempeño.
				Encuestas a los alumnos	NO	
				Portafolio/Carpeta docente	SI	

3.3. 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. .

3.3a El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

3.3b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

3.3c El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

3.3d El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

3.3e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.

3.3f El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.

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

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
--	-----------------	---------------------	----------------

3.3a El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.3b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.3c El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación)	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.3d El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.3e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.3f El modelo	Análisis	Formato de	Documentos institucionales

explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.	documental Entrevista Grupo focal	verificación Guía de entrevista Protocolo	(PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Padres, estudiantes
--	---	---	---

	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa	
Políticas para desarrollar competencias	NO	NO	NO	NO	NO	No se hallaron evidencias en los documentos revisados.

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	Coordinación académica y departamento de Sicorientación	No se hallaron evidencias en los documentos revisados que hagan referencia a la periodicidad de estos programas
Observaciones	En existencia "otros" hace referencia a documento de procedimientos de la Gestión Pedagógica dentro del Sistema de Gestión de Calidad.									

3.4. 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.

3.4a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.

3.4bEl modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

3.4cEl modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

3.4dEl modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje

3.4eEn el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

<i>3.4. 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>
3.4aEl modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados)
3.4bEl modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.4cEl modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental Entrevista	Formato de verificación Guía de entrevista	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes

	Grupo focal	Protocolo	de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
3.4dEl modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
3.4eEn el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes

	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes	NO	NO	NO	NO	NO	En el SIEE año 2010 se menciona la escala valorativa sin describir los

						critérios para su valoración. No obstante, estos criterios son diferentes a los usados actualmente.
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.	NO	NO	NO	NO	NO	Sólo se asocia la escala valorativa con los niveles de desempeño.
Criterios para la promoción de estudiantes.	SI	SI	NO	NO	NO	Se encontró un documento del SIEE del año 2010, el cual no ha sido actualizado.

Articulación					
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias	Observaciones
Formas Evaluación	NO	NO	NO	NO	Las formas, tipos y modelos de evaluación se encuentran registrados en los planes de área sin articulación alguna con el modelo pedagógico. Tampoco se encuentran registros documentados donde se evalúe la pertinencia de los instrumentos con las metas educativas y las concepciones de enseñanza y aprendizaje.
Tipos de evaluación	NO	NO	NO	NO	
Instrumentos	NO	NO	NO	NO	

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas	Docentes- Coordinación académica	Semestralmente	Pruebas o simulacros tipos Saber.	Durante todo el año se aplican diferentes instrumentos y técnicas de evaluación a los estudiantes de manera independiente por cada docente.
Periodos de recuperación	Docentes- Coordinación académica	Al final de cada periodo	Talleres, Proyectos, investigaciones, apoyo con monitores, cursillos de seguimiento.	Las estrategias se encuentran consignadas en el SIEE.
Actividades complementarias	Docentes- Coordinación académica	A lo largo del año académico y de acuerdo a los resultados obtenidos	Actividades de refuerzo, proyectos, talleres.	Las estrategias se encuentran consignadas en el SIEE.

3.5. El modelo/enfoque pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.

3.5a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

3.5b 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.

<i>3.5 El modelo/enfoque pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.5a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes, padres
3.5b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes

	Mecanismos de difusión		Análisis de resultados		Uso de los análisis/informes		Observaciones
	Internos	externos	Sí	No	Diseño de acciones	Implementación de acciones	
Resultados de evaluaciones	Periódico mural Reunión con docentes.	Reunión padres, docentes y comunidad asistente a la Rendición de cuentas.	X		No existen	No existen	En la difusión solamente se analiza niveles o promedios por asignatura, curvas de crecimiento o decrecimiento,

							resultados comparativos con la media nacional, departamental y municipal. Se omiten orientaciones en cuanto a competencias específicas.
Informes realizados	Periódico mural Reunión con docentes	Dentro del Informe de Rendición de cuentas	X		No existen	No existen	Los informes solo sintetizan tabla comparativa por años a partir de los promedios por asignatura. Dentro del boletín estadístico de la institución existe un ítem alusivo a los resultados cuantitativos de pruebas externas.

Anexo B. Entrevistas a Directivos Docentes

Entrevistas a Directivos Docentes

NOMBRE DEL DIRECTIVO DOCENTE: DD1
 CARGO: RECTOR
 NOMBRE DEL ENTREVISTADOR (EN4): ROSA SUÁREZ CAMACHO
 LUGAR: I.E., SEDE 1
 FECHA: 11 DE MARZO DE 2016

Objetivo: Recopilar información primaria por parte de los directivos docentes sobre el currículo institucional y los procesos misionales de la institución educativa para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional.

Nota: La Información aquí suministrada será utilizada con fines académicos. Su manejo será privado y estrictamente confidencial. Se sugiere ser lo más claro posible.

Transcripción entrevista

EN4: Buenos días, estamos haciendo la entrevista a directivos docentes en el marco de la evaluación curricular y rediseño del modelo pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente. Esta entrevista tiene como objetivo recopilar información primaria por parte de los directivos docentes sobre el currículo institucional y los procesos misionales en la institución educativa, para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional; la información aquí suministrada será utilizada con fines académicos, su manejo será privado y estrictamente confidencial, se sugiere ser los más claro posible.

Buenos días profesora Luz Marina, rectora de la institución desde hace 4 años.

EN4: Bueno profe ¿De qué manera participa usted en la revisión y actualización del PEI?

DD1: A mi llegada en el año 2012 se hizo lo que generalmente todo rector hace (sic) que es hacer el reconocimiento del estado en que se encuentra el colegio. En ese momento se conversó con los coordinadores, se hizo la revisión del PEI y había unos puntos que se tenían que corregir y aclarar, sobre todo porque nosotros somos una institución técnica, en donde algunas cosas no coincidían y miramos (sic) y posteriormente se trabajó con los docentes.

EN4: ¿Qué aspectos ajustaría usted del proyecto educativo institucional y por qué?

DD1: Como lo dije anteriormente, la misión y la visión hasta la fecha hay que hacerle una reestructuración encaminada a la realidad de la institución; habría también que trabajar la parte convivencial, hacerle algunos ajustes al manual de convivencia porque hay algunas situaciones que no están contempladas y que ameritan que sean conocidas por los estudiantes y padres de familia.

EN4: ¿Considera usted que existe coherencia entre el currículo propuesto en el PEI, las directrices y planteamientos del ministerio de educación nacional y el contexto institucional?

DD1: Bueno, con respecto al currículo, sí. A éste se le han hecho todas las correcciones que se han podido dentro de los planes y programas de la institución. Los planteamientos del MEN también se han tenido en cuenta, lo que ha favorecido mucho en la primaria es la presentación del programa del PTA.

EN4: ¿Qué procedimientos se llevan a cabo para la revisión y actualización del currículo institucional?

DD1: En esta oportunidad tenemos la gran satisfacción de tener un grupo de docentes que están trabajando en eso de una maestría que están realizando en currículo y con los planteamientos que ellos nos colaboren, con eso podríamos mejorar (lo).

EN4: ¿Qué correspondencia hay entre el currículo propuesto en el PEI y la práctica docente?

DD1: De acuerdo a lo que está estipulado en el PEI, sí existe una correspondencia con las prácticas que realizan aquí los docentes, cómo proporcionan sus clases. Empezando que no tenemos el modelo pedagógico (sic), que sería la base fundamental para nosotros poder tener realmente la realización de las prácticas docentes. En este momento, agradeciendo a los jóvenes de la maestría, sé que se podemos encaminar esta situación.

EN4: ¿Considera entonces que el modelo pedagógico y el enfoque metodológico de la propuesta curricular de la institución permite concretizar la misión y la visión institucional?

DD1: No hay modelo pedagógico, entonces ahí no aplica (sic).

EN4: ¿Los planes de área y los planes de clase que se desarrollan en las aulas se encaminan a dar respuesta a las necesidades de aprendizajes en los estudiantes?

DD1: Bueno, cuando nosotros hablamos de necesidades, darle respuesta a ellas (sic), yo pienso que en algunas áreas si se dan, en otras habría de pronto que hacer una reestructuración, o una aclaración o una modificación, con el fin de que se dé (sic).

EN4: Es decir ¿de qué manera se articulan las áreas del conocimiento con el desarrollo de competencias ciudadana y laborales?

DD1: Repito, en algunas áreas si se dan.

EN4: ¿Y cómo articulan en las áreas el conocimiento, que los estudiantes puedan desarrollar esas competencias ciudadanas que usted hablaba de la convivencia?

DD1: Miremos de pronto la parte formativa, que ellos sí la aplican.

EN4: ¿Pero la hace a través del área o el docente por iniciativa?

DD1: La hace el docente por iniciativa.

EN4: Entonces, de acuerdo a la planeación que elaboran los docentes, la que se entrega **¿qué articulación existe entre los planes de clases y los planes de aula?**

DD1: Considero que sí existe articulación, desde el momento en que se habla de planes y clases de aula pues ambos están correlacionados.

EN4: **¿Qué dificultades se les presentan a los docentes en la implementación de los planes de clase?**

DD1: Bueno, yo pienso que la mayoría de los docentes han tenido que tamizar algunas áreas o enfocar los temas, con el fin de que no sea una repetición en cada una de ellas, o sea, o de pronto, mirándolo cada uno desde su punto de vista, del área que cada quien da, por ejemplo sociales con naturales, o sea, se supone de que los docentes en ese momento dirán yo lo doy desde este punto de vista o tú lo das desde tu punto de vista (sic), o definitivamente se llega a la conclusión de que sea una para el área.

EN4: ¿Y eso les genera alguna dificultad en la institución con respecto a eso?

DD1: No.

EN4: ¿Qué correspondencia existe entre el PEI, la realidad educativa y la modalidad que ofrece el establecimiento educativo?

DD1: Sí, esto es referente a la técnica. Nosotros en este instante estamos mirando la posibilidad de implementar otra modalidad, debido a que generalmente en la institución a las niñas poco les agrada una de estas modalidades; entonces, si eso es parte del entorno, tenemos que hacer una revisión de cómo se implementa.

EN4: ¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas y debilidades de la especialidad industrial en la institución?

DD1: ¿Fortaleza? que estamos articulados con el SENA y el ITSA. ¿Debilidades? Consideraría que los talleres deberían ser más implementados por la administración municipal.

EN4: ¿A qué se refiere con respecto a la administración?

DD1: Que gestionen en materiales de trabajo (sic), el SENA nos los proporciona, el ITSA allá internamente manejan eso.

EN4: Los chicos que se van para el ITSA ¿usted tiene de pronto información de cómo manejan los materiales?

DD1: No, tengo entendido que es allá directamente donde manejan los materiales. El SENA sí nos proporciona materiales específicos para el área, sobre todo el de electricidad, que es el programa que se encuentra articulado.

EN4: ¿Tienen un solo programa articulado?

DD1: Sí.

EN4: ¿Qué ajustes realizaría usted a la modalidad técnica de la institución educativa?

DD1: Que los talleres fueran más grandes, que tengan más capacidad de espacios y materiales, que es lo que más se necesita.

EN4: Y a la modalidad como tal, el hecho de que el carácter sea totalmente técnico, en la parte del énfasis, por así decirlo ¿usted me decía que existía la posibilidad de otra alternativa para las niñas que no se encuentran satisfechas? ¿Si de pronto, van encaminados hacia allá esos ajustes que usted podría entrar a revisar, ya que usted ahorita nos tocó el tema?

DD1: Pues sí, habría que entrar a mirar qué modalidad sería a los que las niñas les gustaría, pues generalmente en la opinión de algunas de ellas, ellas estarían felices con que se les implemente Salud Ocupacional, que actualmente tiene otro nombre que en el momento no recuerdo... ah sí, Seguridad Industrial.

EN4: Pero ¿sigue guardando relación con el área técnica?

DD1: ¡Claro!

EN4: O sea, que usted cuando me habla de eso está haciendo el énfasis...

DD1: Que tendría que remitirme a los entes con los que estamos articulados, para que ellos nos proporcionen el personal que necesitamos.

EN4: Los procedimientos que se desarrollan en el aula para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes ¿están en correspondencia con el modelo pedagógico?

DD1: El modelo pedagógico no existe, entonces no tenemos ninguna relación.

EN4: ¿Qué procedimiento implementaría usted para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del currículum? Es decir, ¿usted qué haría para que ese currículum fuera efectivo, fuera coherente con la institución, y que realmente se ajustara a las necesidades y fuera pertinente?

DD1: Pues considero que los mismos profesores de la técnica serían los expertos en sentarse con el personal académico, para que ellos desarrollen ahí lo que tengan que hacer con respecto a eso y pues, como usted dice, que sea coherente, porque a veces nosotros ofrecemos modalidades que en verdad quedan allí (sic) y esa es la preocupación nuestra, porque la mayoría de los estudiantes que hacen técnica aquí (sic), tienen otro pensamiento: quieren estudiar otra cosa, pero tienen otra base de trabajo (sic).

EN4: Bueno licenciada, muy amable. Gracias por su tiempo. Sé que está bastante ocupada, y esperemos que el resultado de esta entrevista permita dar unas luces y unas medidas que usted también necesita para ajustar el currículum institucional.

DD1: Gracias a usted.

EN4: Bueno, que tenga buen día.

Entrevistas a Directivos Docentes

NOMBRE DEL DIRECTIVO DOCENTE:	DD2
CARGO:	COORDINADOR
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR (EN2):	CARLOTA GASTELBONDO
LUGAR:	IE- SEDE PRINCIPAL
FECHA:	16 DE MARZO DE 2016

Objetivo: Recopilar información primaria por parte de los directivos docentes sobre el currículo institucional y los procesos misionales de la institución educativa para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional.

Nota: La Información aquí suministrada será utilizada con fines académicos. Su manejo será privado y estrictamente confidencial. Se sugiere ser lo más claro posible.

Transcripción entrevista

EN2: Buenos días profesora. Hoy queremos hacerle una entrevista en el marco del programa de Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte. Hacemos parte del grupo de investigación los docentes Fred Avila, Rosa Suárez, Judith Pertuz y mi persona Carlota Gastelbondo. Vamos a hacerle una entrevista por ser directivo docente de la Institución.

DD2: Ok. Buenos días Carlota, muy amable por dar el espacio en este proceso y de paso, pues agradecerles todos sus aportes al proceso de mejoramiento institucional.

EN2: Ok. Bueno, quiero recordarle que esta entrevista tiene sólo fines académicos. El objetivo principal es recopilar información primaria por parte de ustedes, los directivos docentes, sobre el

proceso misional y para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional. La información que me suministre sólo va a ser utilizada para fines académicos, su manejo será privado y estrictamente confidencial. Te sugiero ser lo más clara posible, también voy a grabar, ¿Está lista?

DD2: Sí claro, por supuesto

EN2: Iniciamos, dígame **¿de qué manera participa usted en la revisión y actualización del PEI?**

DD2: Bueno, como directivos docentes nuestra participación es activa, sobre todo en lo relacionado con el componente pedagógico, somos llamados a este proceso de actualización, que en la realidad de hoy la institución tiene muchas falencias en torno a ese gran proyecto educativo, en donde partiendo que no se tiene con claridad una versión actualizada del mismo, una accesibilidad a un documento digitalizado que nos permita agilizar también en el proceso de actualización y en este momento tenemos serios inconvenientes en ese sentido. Por tanto, debe ser en este momento una participación mucho más activa, porque hay que construir y reconstruir de lo que existe.

EN2: Ok, muchas gracias. **¿Qué aspectos ajustaría usted del proyecto educativo institucional? ¿Por qué?**

DD2: Pues yo haría un rediseño completo del PEI en todos sus aspectos, partiendo desde lo conceptual, lo filosófico que nos lleva a nosotros a generar un componente pedagógico, porque en lo pedagógico nos basamos en lo conceptual, de alguna manera para con ese enfoque V proyectarnos hacia donde queremos llevar a ese egresado. Creo que yo haría un rediseño completo del proyecto educativo, partiendo desde el perfil de ingreso hasta el perfil de salida de

nuestro estudiante, alineando todos los componentes para que, de verdad, sea un proyecto estandarizado, un proyecto con una meta clara y con el enfoque que tiene la institución.

EN2: Ok ¿Considera usted que existe coherencia entre el currículo propuesto en el PEI, las directrices y planteamientos del ministerio de Educación Nacional y el contexto institucional?

DD2: De ninguna manera existe coherencia entre esos tres aspectos que mencionas. Partiendo del hecho que ni siquiera el perfil de salida es coherente con lo que estamos desarrollando en el currículo y partiendo que no tenemos un currículo totalmente estandarizado, por ejemplo con los estándares y las normas en este momento; si bien es cierto hay cosas y hay elementos que se pueden rescatar, todos son susceptibles en este momento de procesos de mejoramiento. Absolutamente (no).

EN2: Ok ¿Qué procedimientos se lleva a cabo para la revisión y actualización del currículo institucional?

DD2: En este momento no existe una metodología estandarizada para revisión curricular y actualización de la misma. Nosotros lo que estamos ahorita (sic) es generando algunos espacios y vamos a hacer algunas propuestas en el rediseño del mismo formato de estos currículos para empezar a trabajar y a darle la oportunidad a los docentes, mucho más en equipo (sic), de que se puedan construir, basados lógicamente en los estándares.

EN2: Ok ¿Qué correspondencia hay entre el currículo propuesto en el PEI y la práctica docente?

DD2: Pues, tal como correspondencia y que esté alineado creería que no. Sin embargo, nosotros todavía no hemos hecho (como nuevos coordinadores), no hemos hecho verificación en aulas como para de manera así apresurada, decir qué tanta correspondencia hay o no. Lo que sí es claro es que no se está ejecutando un modelo pedagógico conforme a lo que debe ser la Institución o el que debemos aplicar y por allí ya estaríamos pecando (por así decirlo) dentro del proceso de ejecución de la formación.

EN2: Ok. Usted acaba de mencionar que como nuevos coordinadores... ¿Desde cuándo está usted en la institución?

DD2: Nosotros estamos desde el último período, básicamente, del año 2015, hablando de períodos académicos y lo que va corrido del 2016. O sea, que, en teoría, hace escasos seis meses estamos trabajando y por eso la necesidad de apuntarle a estos factores que son el horizonte institucional y todo lo que corresponde a los grandes documentos que realmente son los que nos dicen cómo debe funcionar la institución.

EN2: Ok **¿Considera usted que el modelo pedagógico y el enfoque metodológico de la propuesta curricular de la institución permiten concretizar la misión y la visión institucional? ¿Por qué?**

DD2: Absolutamente no lo permiten. Empezando porque tenemos un enfoque técnico industrial y nuestro modelo pedagógico es poco coherente o correspondiente con ese enfoque, entonces desde ese punto de vista no creo que haya una correspondencia para nada, un modelo que existe en el papel, de lo que conocen en el papel, pero que no se implementa y lo que no se implementa, luego no existe.

EN2: Gracias ¿Los planes de área y planes de clase que se desarrollan en las aulas, se encaminan a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?

DD2: Creo que falta muchísimo sobre eso, empezando porque tendríamos que empezar a valorar los estilos de aprendizaje de nuestros niños y nuestros jóvenes para que en realidad todo lo que desarrollemos metodológicamente sea concordante con eso y de esa manera podríamos lograr éxito en la ejecución de esos planes curriculares.

EN2: Hace un momento usted me comentaba que no habían tenido la oportunidad de hacer observaciones de clase, ¿De qué manera podría entonces mirar si hay una ejecución de los planes de clase? ¿O cómo lo ha mirado?

DD2: No, de hecho hay unos procesos de planeación que están en estos momentos siendo susceptibles de cambios para los docentes, ellos que ¿realmente manejen una planeación? en este momento no lo están haciendo, porque como están los planes curriculares, que no están totalmente conformados, unificados ni estandarizados en ambas sedes, hay una falencia, obviamente: si la hay en la planeación, evidentemente en la ejecución también va a haber falencias y eso es lo que estamos tratando de organizar. Porque, de qué sirve, mirar una clase sí... pero ¿contra qué? y ¿frente a qué? (sic).

EN2: Ok ¿De qué manera se articulan las áreas del conocimiento con el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales?

DD2: Pues creo que algunas áreas hacen esfuerzos en todo este tema de las competencias ciudadanas, pues, de hecho, se manejan, se tocan: las laborales a través de la técnica se están manejando, pero no hay una alineación, una articulación total del componente académico con el componente técnico, diría que, por falta de esos espacios. Nosotros ya estamos trabajando (en

eso), de hecho, con los docentes de la técnica para lograr esa transferencia de ese conocimiento técnico, de cómo se puede llevar a ese componente académico y hacer una verdadera alineación, sobre todo (para su) desarrollo en el aula.

EN2: Ok. De acuerdo con la planeación que elaboran los docentes ¿qué articulación existe entre los planes de clase y los planes de aula?

DD2: Bueno, partiendo de que en este momento no te podría decir que los docentes hacen una planeación. Supongo que hacen una planeación que es la que ellos consideran que deben hacer, pero no de manera estandarizada y que sea liderada por una política o algo institucional, en este momento no. En este momento no existe como tal, en bachillerato, aclaro, estoy hablando todo en (cuanto a) temas de bachillerato, de la secundaria y la media, no es que exista como tal la planeación, porque, de hecho, todo eso está, en este momento, en un proceso de revisión y de ajustes.

EN2: Ah ok ¿Qué dificultades se les presentan a los docentes en la implementación de sus planes de clase?

DD2: Bueno, una de las grandes dificultades que he podido observar es el tema de los ambientes y de los recursos de aprendizaje que requieren para el desarrollo de estos planes de formación, en algunos momentos se ven un poco afectados por una sala de informática, por un laboratorio de Ciencias, por un mismo laboratorio de talleres que requieren unos insumos, unos elementos y unas herramientas que adolecen en algunos casos, en otros no están en óptimas condiciones y todo ello, considero yo afectan el proceso de ejecución del aprendizaje.

EN2: A lo largo de esta entrevista, yo observo que usted hace mucho énfasis en la parte técnica, porque lógicamente usted está al frente de la coordinación de la media ¿Cree usted que existe

alguna una correspondencia?, y si fuese así, ¿cuál es esa correspondencia entre el PEI, la realidad contextual de la comunidad educativa y la modalidad que ofrece el establecimiento educativo?

DD2: No hay concordancia real, tanto así que el perfil del egresado ni siquiera está alineado con las competencias que estamos desarrollando en la técnica. Tenemos que ajustar de hecho el perfil de egresado porque todo lo tenemos en la técnica hay que alinearlo con la competencia laboral; apenas los profesores ya han determinado, obviamente, los estándares a nivel de competencia. Ellos estaban manejando los estándares muy genéricos, asumiendo ellos unos conocimientos, unos saberes, pero no estandarizados o, por lo menos, no alineados con los estándares nacionales. Entonces, ya hoy empezamos a trabajar con eso. La idea es darle una secuencia tanto en el componente académico como en lo técnico, que logre haber una coherencia y que de verdad apunten a un perfil del egresado. Por otro lado, partiendo que los convenios de articulación ITSA más específicamente no está alineado con el Proyecto Educativo Institucional, en algún momento la institución permitió que se aperturaran (sic) (abrieran) otras especialidades que nada tienen que ver con el PEI y partiendo de ese punto ya tenemos un proceso desarticulado, valga la redundancia.

EN2: ¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas y debilidades de la especialidad industrial de la institución educativa?

DD2: Considero que una gran fortaleza es que nuestras especialidades técnicas son pertinentes en el mercado laboral, es decir, son sectores que tienen una demanda tanto social como laboral. Eso nos da una dinámica en el sector productivo muy buena, podríamos estar incorporando egresados nuestros al sector productivo y mejorando su calidad de vida en un corto tiempo. No

obstante, esas especialidades también limitan un poco el acceso de una población femenina. Por ejemplo, que una mecánica, una electricidad, una electrónica (sic) si bien es cierto les pueden interesar, pero en la realidad de su vocación muy pocas realmente se sienten identificadas con ello, entonces no estamos contribuyendo allí a ese foco, o a esa orientación que, de pronto, una niña puede tener. Por lo tanto, estamos contemplando la posibilidad de aperturar (sic) (abrir) una nueva modalidad que tenga que ver con el área de seguridad industrial u ocupacional que le permita a las niñas de pronto tener otras oportunidades.

EN2: Ah ok. Ahí usted me estaría hablando de los ajustes que están pensando, ese sería uno de los ajustes que usted consideraría realizar en la modalidad técnica, el que me acaba de mencionar de abrir una modalidad que le permita el acceso a la población femenina.

DD2: Sí.

(La Pregunta 13 no se le formuló al directivo docente porque la respuesta de la pregunta 12 satisfizo esa pregunta)

EN2: **¿Los procedimientos que se desarrollan en el aula para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes están en correspondencia con el modelo pedagógico institucional?**

DD2: Sería incoherente decir que sí, cuando la realidad es que no. Cuando no existe claridad de un horizonte, cuando no tenemos un modelo pedagógico claramente definido y no lo estamos ejecutando, porque es el sentir que tenemos en las reuniones con los docentes, pues evidentemente la evaluación no es coherente con eso; cada quien está aplicando la evaluación según lo que bien considera, sin realmente un lineamiento estandarizado, sin un sistema de evaluación claramente definido, documentado y sobre todo socializado con la comunidad, en este

caso con los docentes que aplican el proceso evaluativo y también los estudiantes que conozcan los estándares, pero en este momento realmente tenemos grandes falencias en ese sentido.

EN2: Ok. **¿Qué procedimientos implementaría usted para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del currículo institucional?**

DD2: Bueno, podríamos utilizar unos instrumentos de verificación de eso en las mismas aulas de clase, a través de observaciones, a través de verificaciones con los mismos estudiantes y haciendo análisis de los resultados de las pruebas, las evaluaciones que ellos desarrollan, porque en este momento no tenemos análisis de eso. Tenemos algunos avances estadísticos, pero también hay que mirar si todo este proceso de fracaso en algunos muchachos, de situaciones o resultados valorativos no tan exitosos en los alumnos, sobre todo en ciertas áreas que vemos muy frecuente pueden ser también por los mismos déficit o las dificultades en los procesos evaluativos y estamos asumiendo que de pronto sea un déficit de los estudiantes y es probable que encontremos problemas en los instrumentos de evaluación que están utilizando los docentes o quizás en los mismos métodos de desarrollo.

EN2: ¿Le gustaría brindarme alguna otra información que usted considere pertinente relacionada con los mismos aspectos? (sic)

DD2: Sí, básicamente encontramos una institución con muchas fortalezas desde el punto de vista del proyecto mismo que la sustenta, o por lo menos de una orientación técnica que hoy en día es valiosa; pero por otro lado, encontramos unos grandes déficit a nivel de las diferentes gestiones, desde la directiva hasta inclusive la de proyección comunitaria, en donde que hay que fortalecer muchas cosas. Con instrumentos, con procesos de sondeo, con procesos de medición de satisfacción, de seguimiento en el aula, que evidentemente fortalecerían el proceso.

EN2: Ah bueno, agradezco a usted por el tiempo que nos ha proporcionado, ya que esta información será de gran relevancia para desarrollar nuestro proyecto de investigación.

DD2: Con mucho gusto señora Carlota

Entrevistas a Directivos Docentes

NOMBRE DEL DIRECTIVO DOCENTE:	DD3
CARGO:	COORDINADOR
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR (EN3):	FRED AVILA MOLINA
LUGAR:	IE- SEDE 2
FECHA:	11 DE MARZO DE 2016

Objetivo: Recopilar información primaria por parte de los directivos docentes sobre el currículo institucional y los procesos misionales de la institución educativa para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional.

Nota: La Información aquí suministrada será utilizada con fines académicos. Su manejo será privado y estrictamente confidencial. Se sugiere ser lo más claro posible.

Transcripción entrevista

EN3: Buenos días, estamos en la entrevista a directivos Docentes en el marco de la Maestría en Educación Currículo y evaluación con el proyecto de evaluación curricular y rediseño del modelo pedagógico como estrategia para el mejoramiento de la práctica docente. En este momento vamos a entrevistar al Directivo Docente DD3 quien ocupa el cargo del Coordinador de la Sede 2 en Básica secundaria quien estará siendo entrevistado por quien les habla Rosa Suarez Camacho. El objetivo de esta entrevista es recopilar información primaria por parte de los Directivos Docentes sobre el currículo institucional y los procesos institucionales de La Institución Educativa y el rediseño del modelo pedagógico Institucional. La información aquí

suministrada será utilizada con fines académicos y su manejo será privado y estrictamente confidencial, se sugiere ser lo más claro posible. Buenos días profesor ¿cómo está?

DD3: Muy bien gracias.

EN3: Vamos a iniciar con estas preguntas, ¿está preparado?

DD3: Claro que sí.

EN3: **¿De qué manera participa usted en la revisión y actualización del PEI?**

DD3: Bueno, el proceso tiene una doble vía. Solamente lo que tiene que ver con la revisión y la actualización se da inicialmente con la apropiación de lo existente. En estos momentos se hace necesario organizar sesiones de trabajo para tal fin.

EN3: Muy bien. **¿Qué aspectos ajustaría usted al PEI? y ¿por qué?**

DD3: Bueno, básicamente algo que se encontró al momento de la llegada de los tres coordinadores nuevos del año inmediatamente anterior fue la determinación del cuál es el modelo pedagógico en la institución, puesto que existía pero no se encontró evidencia de todas las respuestas a las cuales debe dar como tal un modelo pedagógico en una institución educativa.

EN3: Muy bien. Entonces, **¿considera usted que existe coherencia entre el currículo propuesto en el PEI con las directrices y planteamientos del MEN y el contexto institucional?**

DD3: Hay que hacerle una seria revisión a los procesos que acabas de mencionar puesto que como te describí en la pregunta anterior, la información que se encuentra en el PEI con relación

al modelo pedagógico no es suficiente para describir lo que se tomaría de éste para estructurar los procesos curriculares.

EN3: Muy bien **¿Qué procedimientos se están llevando a cabo para la revisión y actualización del currículo institucional?**

DD3: Bueno, inicialmente se propuso hacer la revisión de la existencia como tal de los diseños curriculares, en un bajo porcentaje, se encontraron inexistencias de los programas como tal pero sí había (sic). Y en los que se encontraron, algunos estaban dentro de los formatos institucionales pero otros no. Eso en cuanto a forma, en cuanto a fondo ya sí es un poco más complicada la situación, por el modelo que estaba plasmado en el PEI, un modelo conceptual, y alrededor de ese tema hay mucha teoría de la cual tomar información y era prácticamente evidente que no todos los postulados se seguían en el papel. Se puede decir que si no estaba, por lo menos en el papel, es posible que en las aulas tampoco se llevará una coherencia entre lo que se quiere, lo que está escrito y lo que se hace.

EN3: Entonces, eso me respondería y me daría base para que usted me dijera **¿Qué correspondencia hay entre el currículo propuesto en el PEI y la práctica docente?**

DD3: Decírtelo verbalmente es de pronto faltar a la rigurosidad. Considero que esa parte de ese proceso no se ha llevado a cabo en forma real, es simplemente la percepción cuando uno llega a un salón a buscar alguna información y de repente está interrumpiendo en una clase y uno espera unos minutos mientras encuentra el momento apropiado y observa una clase como tal, porque formalmente no he tenido encuentros establecidos institucionales de observación de clases.

EN3: Ok. ¿Considera usted que el modelo pedagógico y el enfoque metodológico de la propuesta curricular de la Institución permite concretizar la misión y la visión institucional?

DD3: Bueno, esa pregunta nos traslada al análisis inicial de lo que tiene que ver con misión y visión, puesto que lo planteado en esos dos aspectos tenía una vigencia hasta el 2015; de hecho, hay que revisarla y yo te podría decir que pudiera en ese momento tener coherencia, pero dependiendo de la revisión que se haga ya podría variar mi respuesta. Entonces, ese es un aspecto que hay que revisar para poder seguir el curso de los procesos en su orden lógico.

EN3: Ok ¿Los planes de área y los planes de clase que se desarrollan en el aula se encaminan a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?

DD3: Siendo honestos, la mayoría de los planes de clase que se pueden encontrar en la institución corresponderían con la básica primaria. Es lógico que esto sea así, puesto que desde el PTA se hace un seguimiento mucho más continuo y preciso en cada uno de estos documentos: su revisión, realimentación con el docente, sugerencias de cambio en algunos de los procesos que se llevan a cabo con esos documentos, pero en la básica secundaria y media no se está tan de cerca en el proceso y me atrevería a decir que planes de clase, como tal, no existen.

EN3: Ok. En la básica secundaria y en la media no existen los planes de clase, entonces ¿De qué manera se articulan las áreas del conocimiento con el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales?

DD3: Bueno, hay mucha más relación en lo que tiene que ver con las competencias laborales. El convenio del ITSA y el SENA nos permite estar frecuentemente estar revisando estos procesos. Lo que tiene que ver con competencias ciudadanas va un poquito más relacionado con proyectos

que tienen que ver. Esos proyectos, retos nacionales, por decirlo así, los obligatorios, esa es la palabra, los proyectos obligatorios (sic).

EN3: Pero desde las áreas ¿cómo los desarrollan? De pronto, entrar a hablar de una transversalidad o ¿Cómo lo manejan los docentes de otras áreas diferentes al docente de Ciencias sociales el desarrollo de estas competencias? ¿Cómo se articulan?

DD3: No sabría responderte con base en documentación. Simplemente he escuchado metodologías, propuestas de intervención al respecto de dichas competencias, pero, plasmadas en un documento, que sean institucionales, no las conozco.

EN3: Ok, No hay evidencias como tal. **De acuerdo con la planeación que elaboran los docentes ¿qué articulación existe entre los planes de clase y los planes de aula?**

DD3: Bueno, el plan de clase es un tema álgido para discutir, iniciando desde el formato en el cual se llevaría a cabo ese aspecto de la planeación de cualquier asignatura, en la medida en que fluyan los procesos de organización de los planes de área se les daría un mejor camino, una mejor viabilidad a la organización de los planes de clase y de área y como te repito, la mayor parte de ese trabajo ha de estar mejor documentada en la básica primaria.

EN3: O sea que ¿hay una diferencia marcada entre los dos niveles?

DD3: Es correcto.

EN3: Ok **¿Qué dificultades se le presentan a los docentes en la implementación de sus planes de clase?**

DD3: Bueno, al respecto de esa pregunta exactamente no se ha hecho en estos 6, 7 meses que hemos estado acá ninguna objeción ni observación como tal. Por lo tanto, afirmar que a ellos se

le presenta una cierta dificultad con este aspecto no lo he referenciado (sic) todavía hasta el momento.

EN3: ¿Qué correspondencia existe entre el PEI, la realidad contextual de la comunidad educativa y la modalidad que ofrece el establecimiento educativo?

DD3: Al respecto de este tema hay un momento de cambio en cómo se visualiza la misión de la institución y la modalidad técnica. ¿En qué sentido? La articulación con el ITSA ofrece a los estudiantes un abanico de posibilidades mucho más amplio para ellos elegir su formación técnico laboral, que la desarrollan en los mismos tiempos en el que están viendo una modalidad obligatoria de la Institución, pero cómo ese abanico de posibilidades permite que un estudiante pueda elegir entre disciplinas afines, por decirlo así, también existen algunas que no son tan afines y una de las cosas que se les planteó a los encargados del programa de articulación ITSA era reducir las posibilidades que ellos nos oferten, permitiendo que las que queden sean pertinentes y estén relacionadas con las modalidades de la institución. Eso pensando en tener una coherencia entre lo técnico y nuestra visión de institución.

EN3: Ok ¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas o debilidades de la especialidad industrial de la Institución?

DD3: Bueno. Dentro de las fortalezas encontramos las locativas, encontramos el personal docente, la organización, la articulación con el SENA sobre todo. Eso permite que haya un control un poco más cercano a los procesos. Tenemos una persona dentro del equipo directivo docente que posee gran experiencia en lo que tiene que ver con la formación superior y esto nos ha permitido tener mucha mayor claridad en cómo se llevan los procesos y cuáles son los procedimientos adecuados en el momento; sin embargo, hay dificultades: por ejemplo, según

tengo entendido, habían 4 modalidades inicialmente, ahora solo quedan 3 y, básicamente, la pérdida de una de ellas fue causada por lo que tiene que ver con el espacio del taller como tal y, si eso es así, entonces descuidaron un taller que puede llevar a la pérdida de otro, y no solamente eso, sino que al cerrar el abanico de posibilidades propias se reduce, en algunos casos, la intencionalidad hacia la escogencia, sobre todo en las niñas, y mayor hacinamiento en los cursos y, además de eso, el control, la orientación vocacional se pierde solo por el hecho de inicialmente en los primeros grados, tener una idea de las posibilidades que tiene la institución y luego al momento de elegir ya no tener esa posibilidad.

EN3: O sea que se proponen unas modalidades al inicio de la básica secundaria y ¿al final no se tiene la opción de escoger esa modalidad?

DD3: Exactamente. A algunos estudiantes les ha ocurrido eso al momento de cerrar el taller de metalistería.

EN3: ¿Y cómo lograron dar una solución a la problemática?

DD3: El taller ya no está en la Institución. Hasta el año pasado estuvieron en la Institución los últimos estudiantes que dieron la metalistería, pero para poder realizar el curso completo como tal en 11 tuvieron que recibir clases contratadas en forma externa, así se le dio solución, pero ya no hay estudiantes de metalistería en la institución.

EN3: Ya no. ¿O sea que ahora en este momento podríamos hablar de que solamente hay 3 modalidades y se comienzan los grados iniciales con esas tres modalidades no más?

DD3: Solamente hay 3 modalidades. Sí claro.

EN3: Ok.

DD3: Disculpa. Otra oportunidad es que estamos tratando de iniciar el proceso de apertura de una nueva modalidad con el SENA en la idea de lo que tiene que ver con seguridad Industrial. El proceso como tal no es tan ágil, ellos se toman su tiempo para observar el análisis que se le ha hecho de pertinencia, de entorno; hay un protocolo que tienen ellos para llevarlo a cabo y ya iniciamos los talleres este año. Es decir, si eso se logra concretar ya podría ser, estamos hablando del 2017, por lo menos sería para ese año.

EN3: ¿Con un nuevo programa de articulación?

DD3: Sí, con un nuevo programa de articulación comenzamos.

EN3: Que ¿se daría dentro de las instalaciones de la Institución?

DD3: Sí, claro.

EN3: Ok. Perfecto. Muy bien. **¿Qué ajustes le realizaría usted a esa modalidad?**

DD3: ¿Ajustes en general al área técnica?

EN3: Sí, al área técnica.

DD3: Ya se han hecho. Te explico: en el año 2015 los estudiantes de 6°, 7° y 8° de esta sede (2) se trasladaban a la sede 1 de la institución a recibir las clases de taller y algunos les tocaba venir los sábados. Este año no hay ningún estudiante en la Institución recibiendo clases los sábados, ni tampoco estos grados que te acabo de mencionar se trasladan hacia la otra sede, que es allá donde están los talleres para recibir esa formación inicial o exploratoria, el docente encargado de estos cursos está llegando a cada uno de los grados y desarrolla esa fase exploratoria dentro de la jornada académica tanto en Sede 1 como en Sede 2.

EN3: ¿Ahora el docente también llega a la Sede 2?

DD3: Sí, el docente ahora también llega a la Sede 2. Entonces solamente se está trasladando de la Sede 2 a la Sede 1 los de Noveno.

EN3: ¿De noveno en adelante?

DD3: Sí, en jornada contraria.

EN3: Sí porque aquí no existe media en esta sede.

DD3: Correcto.

EN3: Perfecto. Muy bien.

DD3: De todas maneras en cuanto a cambios yo diría que no sólo es cambio, la idea también es de pronto ajustar muchos de los procesos que ya están, el colegio tengo entendido que se certificó en calidad y tenemos gran cantidad de información sobre procedimientos, procesos y todo lo que tiene que ver con la gestión de una Institución certificada. Lo que sucede es que al parecer no todo el personal que está en la Institución en la actualidad conoce a fondo el tema, por lo tanto algunos procesos están ahí pero no se están aplicando, caso especial este año en lo que tiene que ver con admisiones, se presentaron ciertas falencias en los procesos y cuando uno le va a dar lo que tú me preguntas, cambios, uno cree que uno está buscando una solución que no se conocía y la solución está, sino que no se está aplicando correctamente y por eso puede generar cierto tipo de caos. Entonces primero habría como que retomar lo que hay, ponerlo a funcionar correctamente y luego sí mirar qué cosas se podrían cambiar.

EN3: Ok. Bueno, vámonos ahora hacia otro aspecto. **¿Los procedimientos que desarrollan en el aula para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes están en correspondencia con el modelo pedagógico?**

DD3: En respuesta corta, NO. Modelo pedagógico conceptual, a pesar de llamarse así, tiene un fuerte componente en lo que tiene que ver con la afectividad humana y, una cosa es expresarlo, decirlo, hablarlo y otra cosa es la coherencia entre desarrollar metodología que le apunten a la afectividad en general de los estudiantes y luego la evaluación. Eso es algo muy delicado, que está muy bien documentado en la actualidad pero que, comenzando por las planillas de calificaciones y los informes de valoración periódico, en esos documentos no se ve reflejado como tal un ítem que, a mi forma de ver, debería incluirse si el Método o el enfoque pedagógico está relacionado con lo conceptual o el modelo conceptual.

EN3: O sea que **¿realmente no se está usando ningún criterio de evaluación como tal que apunte al modelo esbozado?**

DD3: Sí existen y existen unos ítems, un banco de observaciones por decirlo así porque no son logros, un banco de observaciones donde se refleja ese aspecto pero yo diría que no tiene la relevancia desde el punto de vista de la valoración final de cualquier asignatura que debería tener un proceso enmarcado en este enfoque pedagógico.

EN3: Bueno, para finalizar, una última pregunta: **¿Qué procedimientos implementaría usted para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del currículo institucional?**

DD3: No, no. La pregunta está excelente, lo que sucede es que uno en estudios de posgrados cuando ve estos temas así como lo planteaste, organice tres que los debo relacionar y me preguntas el cómo y eso tiene una cantidad de cosas que colocarle que de pronto no sería ni

sencillo, no sería de la competencia de una sola persona definir el cómo sería. Entonces, mi criterio respecto a este tema sería iniciar un proceso de concertación de lecturas, de definición, de qué lecturas, de qué textos, de qué teorías pudiera uno apropiarse, pero no individualmente sino colectivamente, institucionalmente. Yo siempre he usado esa palabra, las decisiones que se tomen deberían ser institucionales, no de personas. Entonces, respecto a los tres temas que me mencionas se puede y se necesita hacer muchas cosas, pero por el momento prefiero omitir mi punto de vista personal.

EN3: Ok. Perfecto. Es respetable. Bueno Licenciado, muchísimas gracias por su tiempo. Es bastante conocedor de la institución a pesar del poco tiempo que nos manifiesta que tiene aquí y lo felicito por eso y bueno, muy agradecida. Esta información va a ser muy valiosa para nuestro proyecto de grado y estamos a la espera y quedamos atentos también a aportar a la Institución como tal.

DD3: Eso esperamos. De todo corazón y en el menor tiempo posible.

EN3: Gracias y que tenga buen día.

Entrevistas a Directivos Docentes

NOMBRE DEL DIRECTIVO DOCENTE:	DD4
CARGO:	COORDINADOR
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR (EN1):	FRED AVILA MOLINA
LUGAR:	IE- SEDE 2
FECHA:	08 DE MARZO DE 2016

Objetivo: Recopilar información primaria por parte de los directivos docentes sobre el currículo institucional y los procesos misionales de la institución educativa para la evaluación curricular y el rediseño del modelo pedagógico institucional.

Nota: La Información aquí suministrada será utilizada con fines académicos. Su manejo será privado y estrictamente confidencial. Se sugiere ser lo más claro posible.

Transcripción entrevista

EN1: Buenas tardes. Estamos con el profesor DD4. Él es nuestro coordinador de la primaria (sic) y vamos a hacerle unas preguntas para el proyecto. Esto hace parte de las entrevistas a directivos docentes y queremos escuchar sus apreciaciones acerca de las preguntas de este cuestionario.

Bueno profe, la información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos, su manejo será privado y estrictamente confidencial. Se sugiere ser lo más claro posible y manejar un volumen de voz adecuada.

Bueno profe, la primera pregunta sería **¿De qué manera participa usted en la revisión y actualización del PEI?**

DD4: Bueno, desde el año pasado que nosotros ingresamos a la institución nosotros nos hemos empeñado en revisar el PEI, porque encontramos que hay ciertas inconsistencias. Los coordinadores hemos hecho un trabajo de, primero, buscar los manuales, el PEI, ubicar toda bibliografía necesaria en la institución. Hemos encontrado que algunos no existen, otras difícilmente las conseguimos y cuando intentamos unificar nos damos cuenta de ciertas cosas, entonces lo que hemos hecho es recopilar la información e ir revisando aspecto por aspecto, haciendo un diagnóstico de cómo están las cosas. En eso nos hemos concretado (sic) los tres coordinadores.

EN1: Ok y a partir de esa apreciación **¿qué aspectos ajustaría usted del Proyecto Educativo Institucional? Y ¿Por qué?**

DD4: El horizonte institucional es la prioridad. La visión está destinada (sic) hasta el año pasado, quiere decir que obligatoriamente hay que rediseñar la visión. Adicionalmente a eso pues la visión viene acompañada por lo mismo, entonces ese sería, digamos, nuestro primer punto a cambiar, que sería el horizonte institucional.

EN1: Ok, **¿Considera usted que existe coherencia entre el currículo propuesto en el PEI, las directrices y planteamientos del MEN y el contexto institucional?**

DD4: Bueno, revisando el PEI con mis compañeros hemos encontrado, digamos, esa pequeña falencia en ese punto. La falencia radica en que los docentes trabajan una cosa, el PEI dice algo del modelo pero no específica directamente qué hacerlo (sic) en todo lo relacionado con evaluación, con metodología, y no concuerda con lo que supuestamente el PEI hace (sic). ¿Qué quiere decir?, que cada docente está actuando a lo que mejor cree que son las cosas. Aquí hubo algo que es un sistema de gestión de calidad que es lo que ha podido direccionar un poco a los

docentes pero no dice exactamente el sentir del PEI, porque el modelo como tal no está especificado.

EN1: ¿Qué procedimiento se lleva a cabo, profe, para la revisión y actualización del currículo de la institución?

DD4: Junto con los compañeros estamos tratando de hacer una revisión. A comienzos de este año hicimos una revisión con ayuda de los docentes involucrados en la actividad, hemos encontrado que el diseño curricular como tal es muy complejo (sic), muy engorroso y estamos tratando de hacerlo lo más práctico posible. Cuando digo práctico es que pueda ser fácil de construir para los docentes. Hemos encontrado que ese diseño fue llenado (sic) en su momento, fueron hechos (sic) por uno que otro docente y careció de pronto, en su momento, de la apropiación propiamente dicha (sic) de qué era lo que hacía, entonces cuando uno empieza a leer ese modelo curricular encuentra que se repiten muchas cosas, y no concuerda lo que decía una parte del contexto con otro que venía más adelante (sic). Entonces, digamos que es muy complejo y el docente nunca se pudo apropiar de él, y es hoy en día que el docente no sabe qué es lo que está ahí y cómo se construye el plan curricular.

(Pregunta 5 no se le formuló al directivo docente porque la respuesta de la pregunta 4 satisfizo esa pregunta).

EN1: Ok profe, otra pregunta sería **¿Considera usted que el modelo pedagógico y el enfoque metodológico de la propuesta curricular de la institución permiten concretizar la misión y la visión institucional? ¿Por qué?**

DD4: No. Esta es una institución técnica industrial. Como tal, el enfoque metodológico debería estar enmarcado en ese sentido. El modelo que se enmarca en lo poco que te he dicho yo en el

PEI dista mucho de la razón de ser de la técnica industrial. La técnica industrial es más un quehacer y para el campo laboral (sic), que no lo estamos cumpliendo con el modelo pedagógico actual. Como te decía, los docentes tratan de asumir esa parte pero no tienen las herramientas ni la metodología correcta para ello; yo diría que ni el enfoque, si el enfoque no está pues mucho menos el modelo y se distancia seguidamente de lo que queremos.

EN1: En cuanto a los planes de área y planes de clase que se desarrollan en las aulas, ¿considera usted que se encaminan a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?

DD4: Bueno, en la parte que he revisado junto con la tutora del PTA, que es básica primaria, hemos contado desde hace unos años con el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación. Se implementó desde hace aproximadamente dos, tres años en la institución y digamos que eso ha ayudado a que los profesores hayan tenido un plan de acción, un plan armado de clase que les ha permitido, de pronto, poder ir a la par de los lineamientos curriculares. Sin embargo, si nosotros omitiéramos esa parte del PTA, digamos que estaríamos en lo mismo que ocurre en la básica secundaria en que cada uno lleva su forma de ser (sic). Eso quiere decir que prácticamente el lineamiento que se está llevando es por lo que se enmarcó el programa, por lo cual somos pioneros y somos PTA y si no fuera por eso no estuviéramos metidos en un camino, en un trascender (en) que todos vamos por lo mismo.

EN1: ¿De qué manera se articulan las áreas del conocimiento con el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales?

DD4: Esa es una muy buena pregunta. Creería yo, te lo voy a decir sinceramente, que es que (sic) aquí existen unos proyectos institucionales que alguna vez se trabajaron, en competencias

ciudadanas, buen ciudadano* (sic), y así también hay unos proyectos en parte de naturales pero (énfasis agudo) que se cree que son institucionales, pero al final no lo son. Es decir, se toman cuando se requiere y cuando no se requieren se olvidan; se toman cuando es necesario hacer(los) pero no están institucionalizados, no están centralizados en el docente, entonces yo creería que no se estaría haciendo, los docentes de ciencias sociales hacen su mejor esfuerzo en poder incluirlos pero las otras áreas omiten esa parte porque no está interiorizado en cada uno de los docentes.

EN1: De acuerdo con la planeación que elaboran los docentes **¿qué articulación existe entre los planes de clase y los planes de aula?**

DD4: Bueno, concretamente con básica primaria hay una articulación por lo mismo que venimos del PTA (sic), se tratan de llevar unos lineamientos que traza el ministerio y con los planes que ellos llevan, pues se trata de ir en esa vía. Este año, la básica primaria y transición hemos actuado justamente en esa planificación para indicar cuáles son esas temáticas que vayan acorde a la planeación normal (sic), sin embargo, apenas estamos comenzando; nos hemos dado cuenta que por área ha habido esa crítica reflexiva de que esto va primero, esto va lo otro (sic), PTA ahora vendrá exigiéndonos una nueva cartilla, un nuevo derrotero, que lo más probable es que nos cambie la planeación que hicimos, que eso es a lo que nosotros queremos apuntar. Recordemos que PTA busca que los niños puedan salir muy bien en las pruebas SUPÉRATE, en las pruebas SABER y que eso se refleje en las PISA. Entonces ellos de pronto buscan hacer énfasis en cierta temática que nos haría pensar que las otras temáticas tienen menos peso; inclusive, yo voy más allá, los compañeros de la básica primaria muchas veces se quejan porque las temáticas de otras áreas tienen que, por así decirlo, desplazando y dejándolas por hacer énfasis en lo que es lengua castellana o lo que es matemáticas. Entonces, temáticas como las que te hablaba ahorita, como

ciencias sociales, ya te queda poco tiempo, temáticas de pronto en ética y valores te queda poco tiempo, entonces por el esfuerzo que da (sic) que ya vienen las pruebas, que viene lo otro, entonces tú empiezas a darle mayor importancia a estas dos asignaturas que es la que vemos acá; inclusive, a veces nos quedamos hasta cortos, porque nosotros tenemos la articulación con la técnica y las temáticas que tienen que ver con ella a veces se están quedando rezagadas por hacer énfasis de pronto en las temáticas que nos interesan para el examen de las pruebas SABER.

EN1: En esa misma línea profe **¿Qué dificultades se les presentan a los docentes en la implementación de sus planes de clase?**

DD4: Dificultades hay varias. Una, de pronto, el tiempo, los recursos, a veces necesitamos muchos recursos didácticos, mucho material bibliográfico, con todo y que PTA nos ayuda con los libros se requiere mucho recurso, mucho tiempo de preparación, eso implica que el docente haga un esfuerzo extra, pero como te decía yo, esfuerzo extra concentrado en esas dos (lengua castellana y matemáticas). En algún momento, comentaba la rectora que ella quería que todas las áreas tuvieran su planificación y yo le dije seño (sic), usted pone a un docente a planificar todas las áreas y le va a hacer un desgaste que usted no tiene ni idea, si no más ya estamos con lengua castellana y matemáticas, entonces usted me va a desgastar a los docentes de primaria, entonces como te digo, PTA nos ha trazado un rumbo y hemos ido en ese plan (sic), pero sí se necesitan muchos recursos financieros, muchos recursos de tiempo (sic) y a veces también no contamos con las aulas adecuadas, con la iluminación adecuada, e incluso te podría hasta agregar que el individuo o el estudiante no es a veces el “pertinente”, por así decirlo, para ciertas temáticas.

EN1: **¿Qué correspondencia existe entre el PEI, la realidad contextual de la comunidad educativa y la modalidad que ofrece el establecimiento educativo?**

DD4: La modalidad a mí me parece pertinente. De hecho, los estudiantes sienten una gran afinidad, sobre todo, por la electrónica y la electricidad, en esos dos; inclusive, hemos llegado a pensar que todavía nos falta una cuarta para motivar a las mujeres, a las niñas, la que tenemos que mirar. La modalidad está bien, mecánica automotriz, que es de pronto de la que a veces tenemos la duda, entra a jugar. Yo creería que podríamos darle un enfoque más hacia lo moderno, hacia la robótica; inclusive, podríamos meternos hasta la parte de motos, no solamente de que sea automotriz (sic), en algún momento le toqué el tema a los compañeros y hasta les pareció interesante. En algunas instituciones ya se habla de robótica, yo decía: mecánica con robótica ya están muy parecidos. Con electrónica, el compañero está enfocado en electrónica analógica, y yo decía metámonos en la digital, pero para ello se necesitan una serie de recursos. Yo creería que el tema fundamental no es tanto la pertinencia de ellos sino es cómo lo estamos resolviendo y eso quiere decir es que el enfoque que le estamos dando a las temáticas y a los programas no es el adecuado porque esto es el quehacer, en competencias laborales y tenemos que enmarcarnos es en lo que son las competencias laborales. Gracias a Dios nosotros tenemos una compañera coordinadora que es experta en competencias laborales, con ella tenemos la misma percepción de que el enfoque metodológico no coincide con la norma de competencias laborales. Uno que ha trabajado con normas de competencias laborales, uno ve muy distante la metodología, el tipo de estudiante, inclusive, el docente no está preparado para las competencias laborales. Para eso se necesita una formación especial en las normas de competencia. Uno les hace una pregunta de qué es una competencia, y digamos que te la podrían responder pero no te responden que es una competencia (sic), cuáles son los indicadores de desempeño de la norma de competencia, todo lo que debería tener la norma como tal, cuál es el código de la norma de competencia, por así decirlo, qué es una mesa sectorial: uno les hace unas preguntas

fundamentales y ellos no las conocen porque para eso se requiere una formación en normas de competencia, entonces tú pensarás si vamos a trabajar con normas de competencias, recordemos que tenemos articulación con SENA que trabaja con normas de competencias laborales, tenemos ITSA que trabaja con normas de competencias laborales, y si el docente no sabe lo que es una norma de competencia laboral digamos que volvemos a lo mismo: el profesor da según su apreciación (personal) de cómo se debe impartir esa clase.

EN1: ¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas y debilidades de la especialidad industrial de la institución educativa?

DD4: La mayor fortaleza son los docentes. Indudablemente, nosotros tenemos unos docentes con una formación en el campo laboral de su asignatura muy buena. Esa sería nuestra mayor fortaleza: el docente. Tenemos unas aulas que no son la gran (sic) (cosa) pero son adecuadas, de pronto una debilidad que podemos tener es el tiempo. Muchas normas de competencias requieren una intensidad horaria bastante “pronunciada” que, en la práctica semanal no se nos darían. Entonces toca reducir un poco las horas; inclusive, en años anteriores se estaban dando los sábados y decidimos este año con la rectora, tuvimos que llamar a los expertos en la parte legal que nos asesoraran, que los sábados no se pueden dar clases porque con eso se incurriría en que la institución asumiría unos riesgos, el docente asumiría unos riesgos y si ocurre algo tendríamos ese impase. Entonces, en vista de eso, se nos están quedando unas horas por fuera, porque el espacio no lo hay. Creo que también la otra dificultad es que, aunque las aulas son muy buenas, éstas son pequeñas, entonces pueden albergar un promedio de veinte estudiantes como mucho, pero hay cursos que son de cuarenta o cincuenta, entonces toca dividirlos. La otra dificultad que yo veo, que es la que se nos está presentando ahora es la fase exploratoria, lo que le llaman los compañeros la vocacional, cuando están en sexto, séptimo, octavo, noveno para escoger que es lo

que ellos van a hacer en diez o en once. Digamos que esa fase exploratoria nos haría falta un poco más de intensidad, tenemos nada más los talleres en la sede uno, o sea que los estudiantes que están en la sede dos no podrían ir a la sede uno porque les queda tortuoso ir y venir, nos desencajaríamos del marco de las horas, entonces digamos que esas han sido nuestras dificultades. Ahora, si nosotros miramos la parte legal, un docente debería dictar 22 horas cátedra, pero si nosotros llegamos a aumentar ese número de horas excederíamos la capacidad de esos docentes e inclusive, podríamos pensar en buscar un docente especializado para eso como horas extras, entonces ya nos acarrearía tener un costo adicional que de pronto no lo podamos solventar ni la misma secretaría lo pueda solventar. Yo sí creo que en la parte de la técnica tenemos muy buenos docentes, hay una buena disposición, pero quedamos como cortos en esa parte, incluso estamos trabajando en ello sobre cómo mejoramos eso.

(Pregunta 13 no se le formuló al directivo docente porque las respuestas de las preguntas 11 y 12 satisficieron esa pregunta).

EN1: ¿Los procedimientos que se desarrollan en el aula para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes están en correspondencia con el modelo pedagógico institucional?

DD4: No. Como te decía, volvemos a la línea: si yo no tengo claro el modelo pedagógico a seguir, el docente quedaría fuera de la línea, entonces cada profesor, en su modalidad, en su quehacer, evalúa lo que él considera que es conveniente en su área. Yo alguna vez explicaba que uno podía evaluar no solamente de manera escrita, sino también con cuestiones de desempeño, evidencia de productos, pero sí ajustado a un modelo, y a eso súmale que esa es la parte evaluativa, viene la parte de calificación porque por qué yo asigno un valor numérico y el otro profesor, que damos la misma asignatura, asigna otro valor numérico, y eso que somos la misma

área: eso que quiere decir, que no está establecido el modelo como tal, no hay un derrotero que le diga al docente se hace esto o no.

EN1: ¿Qué procedimientos implementaría usted para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del currículo institucional?

DD4: Bueno, esa es una pregunta compleja. Para evaluar eso, yo parto de la técnica. Lo principal te diría (sic), si estamos evaluando la técnica y para eso necesitamos evaluar una competencia laboral, entonces qué hacemos nosotros, para ello, de salida (sic) el docente no está formado, no está capacitado para dar clases sobre competencia laboral. En ese sentido, la metodología para trabajar competencia laboral dista mucho de lo que hacen los docentes. Te pongo un ejemplo acá. El SENA trabaja con carpetas de evidencias, acá no se trabaja con carpetas; allá se trabaja con guías de aprendizaje, nosotros no trabajamos con guías de aprendizaje. Nosotros no trabajamos con todo eso que te puedo indicar que es necesario para evaluar una competencia laboral, algo que, el simple hecho de mirar por ahí (sic) ya yo te diría: no, no es coherente lo que estoy ofreciendo con lo que yo debería estar haciendo acá en el colegio. Entonces necesitamos que la parte directiva, contar con su beneplácito para nosotros como coordinadores poder realizarlo. Gracias a Dios se encuentran ustedes haciendo la evaluación para que se emita el primer juicio sobre la coherencia y la misma pertinencia, pues muchos compañeros ya tienen años de estar acá y es sabido que el cambio genera un ambiente de incertidumbre. Digamos que estamos analizando, poco a poco lo hemos venido haciendo. Ya la compañera coordinadora está encargada de la parte de la técnica para incluir la norma de competencia. -No que esto o aquello. -Mire profe usted no me puede decir eso porque así es la norma de competencia-. Entonces se habla de norma de competencia. Así como te digo, apenas estamos revisando el currículo, viene la parte de evaluación y la parte de la metodología, de cómo los docentes deben presentar sus

planes curriculares. Y para mí, yo te diría que tenemos un buen cuerpo docente, pero nosotros tenemos que hacer un modelo pedagógico para que el docente trabaje bien, lo introduzca eso en su ser, lo apropie, lo domine y una vez teniendo eso el profesor será el rey en ese sentido. Yo creo que eso sería la parte fundamental: <un profesor cuando está metido en ese cuento nadie le echa cuentos>.

EN1: Bueno profe, muchas gracias por su tiempo y vamos a dar un uso responsable y académico a la información que usted nos ha proporcionado. Hasta luego.

Anexo C. Carta de invitación a grupos focales

Estimado(a):

CONSUELO ACOSTA

E. S. M.

Cordial saludo,

Los miembros del grupo de investigación de la Maestría en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte le expresamos de antemano nuestro agradecimiento por su participación en el grupo focal que se realizará el día 30 de Octubre de 2015 en la I.E. Técnica Industrial María Auxiliadora, Sede 2 Genaro Feliciano ubicada en la Cra 33 N° 25-04 de Soledad. La reunión a la que asistirá será conformada por un grupo de personas de la comunidad educativa quienes discutirán algunos temas de vital importancia para nuestro trabajo de investigación, nos gustaría conocer su opinión sobre estos temas.

Esta actividad hace parte de un proyecto de investigación que esta llevándose a cabo en la Institución Educativa Técnica Industrial María Auxiliadora por un grupo de estudiantes de maestría de la Universidad del Norte, quienes se encuentran vinculados a este establecimiento educativo.

Respecto a la información que surja de esta reunión, garantizamos total confidencialidad de sus opiniones. El informe final será totalmente anónimo, y sólo servirá para documentar las opiniones de los miembros de la comunidad sobre las temáticas abordadas. Es importante mencionarle que el número de asistentes a la reunión es limitado, por tal razón, el éxito y la calidad de la discusión, estará basado en la cooperación de los asistentes.

Espérons su asistencia e importante contribución para hacer posible nuestro proyecto de investigación. La reunión comenzará a las _____ y concluirá con un refrigerio y confraternización social a las _____. Si por alguna razón se le hace imposible participar, agradecemos comunicarse a los teléfonos 3017866372.

Cordialmente,



COORDINADOR GRUPO FOCAL

Anexo D. Formatos de consentimiento informado por grupos focales

UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA
INDUSTRIAL DE SOLEDAD “MARÍA AUXILIADORA”

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nombre: _____ Género: M F
 Documento de Identificación Nro. _____ de _____ Fecha: ____ / ____ / ____
 Edad: _____ Lugar y fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 Estamento al que pertenece: 1. Estudiante 2. Padre de Familia 3. Docente

En pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción ni violencia alguna, en completo conocimiento de la naturaleza, forma, duración, propósito, inconvenientes y riesgos relacionados con esta investigación, declaro:

- Haber sido informado(a) de manera objetiva, clara y sencilla por parte de los miembros del equipo de la investigación a desarrollar y tener conocimiento claro de que el objetivo fundamental de la actividad señalada es: Participar en el grupo focal de entrevista a _____, para contribuir con mis respuestas, percepción y opiniones a la recolección de la información primaria sobre la institución educativa.
- Que la información que suministre al equipo investigador será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y se me ha garantizado confidencialidad relacionada tanto a mi identidad como de cualquier información relacionada con mi persona a la que tengan acceso por concepto de mi participación en el estudio mencionado. Así mismo, los miembros del equipo investigador se han comprometido a dar un uso científico a la información suministrada por mi persona, en un marco ético, moral y profesional.
- Que estoy de acuerdo en el uso, para fines académicos de los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Que mi participación en dicho estudio no implica riesgo, ni inconveniente alguno para mi integridad ni salud.
- Que los resultados o cualquier pregunta que tenga relación con este estudio me será respondida oportunamente por parte del equipo investigador, con quien me puedo comunicar a los teléfonos: 3015801122 y 3002618315.
- Que bajo ningún concepto se me ha ofrecido ni pretendo recibir algún beneficio de tipo económico producto de los hallazgos de la referida investigación.

Firma Participante Grupo Focal

Firma Coordinador Grupo Focal

Anexo E. Transcripción grupos focales.

Evaluación curricular para la generación de planes de mejoramiento institucionales en el Dpto. del Atlántico. Maestría en Educación. Énfasis Currículo y Evaluación. Universidad del Norte. 2015-30.

Protocolo desarrollado por: Narváez, V.; Borjas, M.; Iriarte, F.; Ricardo, C.; Perea, N.; Mercado, M y Sir, A.

Protocolo para grupo focal de padres de familia

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 (entre 10 y 12 personas)
- 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 con buena ventilación, iluminación y 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: 30 de Octubre de 2015

Grupo focal: Docentes () Padres de Familia (X) Estudiantes ()

Lugar: IE Técnica Industrial de Soledad, Sede 2

Hora de inicio: 8:30 a.m.

Hora de finalización: 10:00 a.m.

Nº de participantes: 12

Coordinador grupo focal: Rosa Suárez Camacho

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. Durante el desarrollo del grupo focal

- Cuando los participantes estén listos, se da inicio a 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 éstos 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?

II. Preguntas específicas según la problemática identificada

a. Pregunta principal.

¿Las acciones que desarrolla la institución satisfacen las necesidades e intereses de esta localidad?

- **Pregunta de apoyo.**

¿Cómo se proyecta la escuela en su comunidad?

b. Pregunta principal.

En una palabra, describa la forma en que los profesores realizan sus clases.

- **Pregunta de apoyo.**

¿Qué le gusta y/o disgusta de las clases que desarrollan los maestros?

c. Pregunta principal.

¿Cómo participa usted en la selección y organización de los saberes desarrollados en cada una de las áreas del conocimiento?

- **Pregunta de apoyo.**

¿Cuál es su aporte en el diseño de los planes de estudio de las diferentes áreas?

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.

Transcripción grupo focal padres de familia

Fecha: 30 de Octubre de 2015

Lugar: IE, Sede 2

Grupo focal: Padres de familia

Nº de participantes: 10

Hora de inicio: 8:30 a.m.

Hora de finalización: 10:00 a.m.

Coordinador grupo focal: Rosa Suárez Camacho

Códigos: Padres de familia (P1 a P10), Coordinador (I2)

I2: 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.

A continuación les vamos a entregar los consentimientos informados para que lo leamos y procedan a diligenciarlo. Y dice: en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción ni violencia alguna, en completo conocimiento de la naturaleza, forma, duración, propósito, inconvenientes y riesgos relacionados con esta investigación, declaro:

- Haber sido informado(a) de manera objetiva, clara y sencilla por parte de los miembros del equipo de la investigación a desarrollar y tener conocimiento claro de que el objetivo fundamental de la actividad señalada es: Participar en el grupo focal de entrevista a docentes para contribuir con mis respuestas, percepción y opiniones a la recolección de la información primaria sobre la institución educativa.
- Que la información que suministre al equipo investigador será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y se me ha garantizado confidencialidad relacionada tanto a mi identidad como de cualquier información relacionada con mi persona a la que tengan acceso por concepto de mi participación en el estudio mencionado. Así mismo, los miembros del equipo investigador se han comprometido a dar un uso científico a la información suministrada por mi persona, en un marco ético, moral y profesional.
- Que estoy de acuerdo en el uso, para fines académicos de los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Que mi participación en dicho estudio no implica riesgo, ni inconveniente alguno para mi integridad ni salud.
- Que los resultados o cualquier pregunta que tenga relación con este estudio me será respondida oportunamente por parte del equipo investigador.

- Que bajo ningún concepto se me ha ofrecido ni pretendo recibir algún beneficio de tipo económico producto de los hallazgos de la referida investigación.

I2: Los primeros datos que allí aparecen son nombre, género y otros datos. Bueno, iniciamos con la primera pregunta: *¿Cuáles son las características que identifican a su institución educativa?*

P1: Responsable

P2: La disciplina

P3: La puntualidad de los profesores

I2: Vamos con la segunda pregunta para apoyarlos más en esta pregunta que queremos. *¿Qué aspectos considera usted que identifican a la institución?*

P7: Uno de los aspectos que considero yo porque vivo aquí enfrente, que tiene la institución es el rendimiento académico, porque los niños salen bien preparados; digamos que no es excelente pero es diferencial a los colegios del sector.

P5: La verdad es que allá en la otra sede le falta lo que el señor dice aquí

I2: ¿El señor es de la sede 2 y la señora P5 es de la sede 1?

P7: Sí

I2: Continuemos con otra pregunta. *¿Cuál considera usted que es el mayor logro que ha ganado la institución en los últimos 3 años?*

P3: Me ha gustado el rendimiento de los niños en las pruebas ICFES, con relación al año pasado también estuvo bien. Otra cosa que también me ha gustado es el mejoramiento de la disciplina de los niños con relación a los nuevos coordinadores que llegaron, ellos son los primeros que llegan, cuando llegan los niños ellos entran en fila, ellos miran su uniforme: cómo van presentados, si van sucios si tienen correa, si no tienen; me ha gustado ese cambio que ha tenido la institución.

P7: Yo he notado en los últimos años que los profesores están preocupados por que los niños tengan el mismo nivel, lo digo porque yo tengo un hijo aquí, aquí salió un hermano mío, aquí tengo tres sobrinos; o sea, esta ha sido la institución favorita de toda la familia, porque hemos visto que los profesores más o menos se preocupan por que los niños aprendan, sean disciplinados, que estudien, o sea se nota la preocupación del profesorado por los estudiantes

P6: O sea yo también hago referencia a lo que ha hablado él, aquí me ha gustado lo que hacen con referencia a la coordinación precisamente, me ha gustado que la coordinadora está en la puerta, lo que es en la entrada o a la salida, cosa que antes no se veía. Lo digo por el niño mío que antes se salía y yo lo encontraba por ahí afuera, últimamente con la nueva coordinadora eso ha cambiado un poco, hay como más control, o sea están más pendientes.

P1: Eso es cierto, han cambiado mucho. Antes los niños que llegaban tarde los dejaban afuera, a mí me parecía eso un peligro ¡imagínese los niños de transporte!; En cambio, la coordinadora ahora los entra, los sienta si hay que hacerle una nota pero por lo menos los entra, porque afuera es un riesgo, porque las mamás están confiadas que sus hijos están en el colegio, las que mandan a los niños con transporte porque tienen niños pequeños y no los pueden venir a traer al colegio.

P3: Algo que también ha favorecido a mí y a mis hijos es con relación a las notas, por ejemplo: mi hijo que está en once, me llamaron porque iba mal, antes de entregarme las notas la directora de grupo me dijo: “mira está pasando esto, lo otro. Quiero que le dedique tiempo, que le colabore, que nosotros vamos a hacer lo mismo” y sí ha resultado, me ha gustado ese cambio que ha tenido la institución.

P2: Bueno, yo tengo dos niñas: una en sexto de bachillerato y la otra en primaria. Como dice acá la número 3: el bachillerato perfectamente, pero la primaria sinceramente no tiene la coordinación, los niños salen afuera, no tienen alguien quién los dirija, los niños abren la puerta

en una vía que está ahí afuera.

I2: *¿Usted hace referencia a la sede 1?*

P2: Sí, a la sede uno.

P9: Sí, los coordinadores son diferentes.

P11: En la primaria es uno y el bachillerato es otro. Entonces no es la misma coordinación.

I2: *Muchas gracias, sigamos entonces con la siguiente pregunta: ¿si usted tuviera que identificar un aspecto que la institución debe mejorar, cuál sería?*

P1: Pierden demasiada clase; o sea, una semana salen de vacaciones y la otra semana no hay clases.

I2: *¿Usted habla en qué nivel?*

P1: Primaria

P8: Yo sí puedo hablar porque tengo una niña que está en la mañana, ella está en quinto y una niña que está en la tarde que está en segundo y ambas pierden demasiada clase; o sea, ese aspecto es lo único que no me tiene contenta del colegio

P9: Yo quisiera que cambiarán los profesores de la tarde, no son puntuales y decirle también que no hay rendimiento académico en la sede uno

P5: Este año yo no he estado muy pendiente de cómo van los niños; ha sido mi suegra

I2: *Y, ¿qué le dice su suegra?*

P5: Mi suegra me dice porque todas mis primas han estudiado aquí, que este es un excelente colegio y mi hijo que tiene 14 años ha estado estudiando aquí. Me parece excelente la disciplina, excelentes profesores. Me han dicho que está muy bien, no sé si ha cambiado, me imagino que debe estar mejor

I2: Vamos a pasar a unas preguntas específicas: *¿las acciones que desarrolla la institución*

satisface las necesidades e intereses de esta localidad?

P4: Las actividades son pocas

P7: Sí, es cierto. Las actividades son pocas

P5: En este colegio no se hacen actividades productivas; ni para los padres, ni para los niños.

P8: Mira, las actividades son pocas. Mi hijo comenzó desde transición y ya está en quinto y yo no conozco a muchos padres, en otras instituciones los padres sí se conocen.

P10: Aquí nunca hacen actividades

P3: Aquí nunca ha habido un día de integración de familia

P9: Ahora es que aquí no se hace eso, pero antes cuando estaba la otra coordinadora sí se hacían

P6: Lo que pasa es que es poquito el tiempo que llevan los coordinadores nuevos

P10: Por ejemplo, cuando hay reunión, ¿cómo se llama eso? ¿Junta de padres?, escuelas de padres y nos dan charlas, somos pocos los que vamos, entonces cuando vamos yo no me salgo, yo me quedo hasta el último momento, pero hay padres como que no les gusta eso; yo no sé, se salen, pero esas actividades en el colegio a mí sí me gustan porque ahí nos enseñan muchas cosas.

P6: ¿Y aquí sí existen esas actividades?

P3: En la sede uno, sí

P6: En la sede uno se han hecho dos veces escuela de padres

P11: En los cuatro años que he estado aquí, yo nunca he asistido a una escuela de padres.

I2: *¿Cómo se proyecta esta escuela en la comunidad?*

P3: De la institución han salido chicas que por ejemplo: una niña con el folclor representó muy bien a la institución; ganó el sirenato de la Cumbia y está estudiando comunicación social.

Tenemos ingenieros, tenemos chicos egresados en el SENA que están ejerciendo también sus

trabajos

P7: El nombre que tiene la institución a nivel de la comunidad es bien ganado; yo lo puedo decir como padre familia de esta institución. Además, cuando estoy en la calle, modestia aparte que también soy periodista, y siempre uno está en la calle y me dicen: ¿en qué institución estudia tu hijo? yo digo: “él estudia en el Genaro Feliciano” y me dicen: “buena institución”.

P3: Mi hija también es egresada, está laborando y tiene su jefe muy buenas referencias de ella.

I2: *En pocas palabras describa la forma en que los profesores realizan sus clases.*

P7: Yo siempre he resaltado aquí en la institución la preocupación y el compromiso del profesorado, eso es para destacar; por otro lado, hay una pequeña falla: hay cursos que tienen demasiados estudiantes; por ejemplo, el curso de mi hijo tiene 44 alumnos en noveno grado; es decir, que hay cursos que hay demasiado alumnos para un solo profesor. Yo tengo entendido que el año pasado habían fusionado dos cursos ¡no sé!, quedaron demasiado grandes y la vigilancia es difícil pero, de todas maneras de verdad la felicitación con el profesorado pues son bastante comprometidos.

P1: La seño de mi hija de quinto me gusta cómo maneja ella las clases: pone videos, álbumes, es de la sede dos.

P3: Nuestros hijos salen bien preparados, salen con diplomas de ITSA, del SENA. Mi hijo salió con diploma del ITSA, mi hija salió con diploma del SENA. Se preocupan mucho por las articulaciones, por la visualización de los chicos al futuro, en qué carrera van a desempeñarse, qué van a escoger.

P2: Yo le digo de primaria: en primaria yo no le veo a los profesores que le dedican tiempo a los niños, no les veo como ese empeño; bueno, no a todos. En sí la profesora de mi niña no les presta atención a los niños: pasan solos, no les dedica el tiempo que debería dedicarles, no los

incentiva, no les hace estimulaciones.

P1: Yo hablo en lo personal de las maestras de mis hijas: la seño de mi hija es de las que me llama: “mira estoy preocupada: la niña ésto y ésto” (sic), eso en todos los colegios no lo ve uno, me dice cualquier cosa: “mira, tu hija está presentando un comportamiento extraño”, ella se preocupa por el ser humano, por mi niña, por su crecimiento, por su formación como persona y eso me gusta mucho. ¿De qué le sirve a un buen estudiante ser indisciplinado?

P2: Yo en verdad a la profesora de mi hija no le veo eso.

P6: Bueno, acá con los profesores este año yo no tengo quejas porque la parte de las clases los motivan; ya sea con juegos y en la parte personal del niño en primaria. Por ese lado está pendiente tanto en la parte académica como en la disciplina del niño, en valores.

I2: *De acuerdo a la forma en que los profesores desarrollan sus clases ¿qué les gusta y qué les disgusta?*

P2: Yo le comenté que ella hace álbumes; se ha buscado la forma en que las clases no sean aburridas; ya los niños y las niñas están grandecitos y ella siempre trae audiovisuales, trae videos; que ella haga algo que me disguste no puedo decirlo, pero yo estoy contenta con las dos maestras que mis hijas tienen.

P4: La verdad es que no he tenido ninguna queja. Mi hija está desde transición, en segundo sí tuve como un inconveniente porque la seño paraba más en su cuento y no le prestaba atención a los alumnos, pero gracias a Dios este año me han encantado las dos seños que tienen mis hijas; no sé si ellas concuerdan mucho, la psicología de ellas es muy buena. Yo hablo de lo personal, no tengo ninguna queja.

P12: Me gusta la elaboración de talleres en clase y también lleva para la casa, porque ahí uno la ayuda, porque ahí dice: “Mami yo entiendo”, yo también entiendo. Estos talleres lo hacen más

que todo en naturales, en español y en matemáticas que les fascina además el trabajo y a ella le fascina hacerlos.

P7: Es de resaltar también el compromiso de los niños, porque yo pienso que para que el profesor desarrolle una buena actividad el niño tiene que poner de su parte; también eso se logra en la casa porque a través de los coordinadores nos mostraron que el compromiso es de los profesores y de los padres de familia en la casa, porque el profesor puede ser muy bueno, puede ser excelente pero si no hay preocupación de los padres no podemos decir que el profesor es bueno o es malo, ¿verdad? porque eso debe ser un compromiso.

P10: Sí, hay compromiso de los padres, ¡sí hay! Pero existe a veces que en la institución no se da como es debido.

I2: *¿Cómo participa usted en la selección y en la organización de los saberes desarrollados en cada una de las áreas?*

P7: Usando el internet

P7: Pero la verdad a nosotros no se nos tiene en cuenta para eso.

P3: Uno no participa en eso.

P5: No participa de eso porque a uno le dan la programación, uno mira la libreta y lo que da para todo el año pero uno no participa en eso.

P2: Ella nos da el tema de lo que se va a hacer todo el año, pero ella también nos dice ¿qué otra cosa se podría utilizar para ayudar a los niños? Entonces yo una vez le dije: “¿sabe qué seño? también podríamos hacer tal cosa” y muchas mamás participamos y ella lo tuvo en cuenta que es justo lo que estamos haciendo ahora, lo último que son los álbumes y yo a mi hija le superviso y hasta yo aprendo, hasta yo me acuerdo todo lo que estudié hace muchos años, por lo menos en los departamentos, las ciudades, todo eso lo aprendimos mucho; y entonces se usó mucho lo que

habíamos dicho de hacer los mapas, entonces nosotros sí participamos

P7: Igual cuando los hijos de uno están estudiando, uno se devuelve

P2: Por ejemplo, cuando nosotros estábamos estudiando, nos enseñaban de otra manera, ahora se les enseña de diferentes maneras: “dos más dos son cuatro y escriben abajo: dos por dos igual a cuatro”; lo mismo en la cuestión de español, cuando son los sonidos, ahora es una cosa diferente. Ahora se ha visto como que la educación está avanzando y hay diferentes estrategias

P3: Lo que pasa es que cuando hacen la reunión, muchos padres no vienen, entonces tampoco pueden pedir si no están informados, porque tampoco vienen a la reunión. Siempre nos encontramos los mismos, porque muchos padres vienen cuando más, al último boletín del año y entonces no pueden participar si no han venido a las reuniones

P6: Es que cuando estamos hablando de la participación, a nosotros los papás nos dan la programación para todo el año; no se da por ejemplo lo que ella dice que ¿sí?, pero ese es el caso de ella, no todos.

P7: La verdad es que ahí si no participamos

P1: La verdad es que yo he comparado a mis niñas con otras de otra institución y se ha comprobado un atraso, no puedo hablar de todos los demás pero a mi hija sí. Ella está en quinto y tengo una vecina que está en quinto y yo veo que aquella niña está mucho más avanzada, la niña ni siquiera había tocado esos temas cuando ella ya los había visto. Creo que debe mejorar un poco.

P7: El pensum académico debe cambiar.

P3: La programación está atrasada.

P7: Yo creo que el cumplimiento de los objetivos es diferente en los profesores, creo que hay unos que están más adelantados que otros.

I2: Señores padres, ¿hay algo más que quieran aportar? Les agradecemos su colaboración en este evento.

Evaluación curricular para la generación de planes de mejoramiento institucionales en el Dpto. del Atlántico. Maestría en Educación. Énfasis Currículo y Evaluación. Universidad del Norte. 2015-30.

Protocolo desarrollado por: Narváez, V.; Borjas, M.; Iriarte, F.; Ricardo, C.; Perea, N.; Mercado, M y Sir, A.

Protocolo para grupo focal de 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 (entre 10 y 12 personas)
- 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 con buena ventilación, iluminación y 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: 30 de Octubre de 2015

Grupo focal: Docentes () Padres de Familia () Estudiantes (X)

Lugar: IE, Sede 2

Hora de inicio: 10:00a.m

Hora de finalización: 11:30 a.m.

Nº de participantes: 12

Coordinador grupo focal: Carlota Gastelbondo

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. Durante el desarrollo del grupo focal

- Cuando los participantes estén listos, se da inicio a 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 éstos 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?

II. Preguntas específicas según la problemática identificada

a. Pregunta principal.

¿Qué actividades organizadas en la institución han sido de tu interés? ¿Por qué?

- **Pregunta de apoyo.**

¿De las actividades que organiza tu colegio, cuáles te resultan más interesantes?

b. Pregunta principal.

Describe en una palabra la forma en que la mayoría de tus profesores desarrollan la clase.

- **Pregunta de apoyo.**

¿En qué clases te sientes más a gusto y por qué?

c. Pregunta principal.

¿De qué forma participas en la selección y organización de los temas y actividades que desarrollan en clases?

- **Pregunta de apoyo.**

¿En alguna ocasión has hecho una sugerencia a tu maestro sobre algún cambio respecto a los temas y actividades de la clase? ¿Fue tomada en cuenta tu sugerencia?

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.

Transcripción grupo focal estudiantes

Fecha: 30 Octubre de 2015

Lugar: IE, Sede 2

Grupo focal: Estudiantes

Nº de participantes: 12

Hora de inicio: 10:00 a.m.

Hora de finalización: 11:30 a.m.

Coordinador grupo focal: Carlota Gastelbondo Barceló

Códigos: Estudiantes (E1 a E12), Coordinador (I1)

I1: Buenos días, les doy la bienvenida a este grupo selecto de estudiantes de la IE técnica industrial de Soledad “María Auxiliadora”. Les recuerdo que el presente proyecto de investigación se desarrolla en el marco del trabajo de grado de los estudiantes de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte. Mi nombre es Carlota Gastelbondo y mis compañeras Rosa Suarez y Judith Pertuz también hacen parte del grupo, además del profesor Fred Ávila, que es de esta institución, hoy no se encuentra con nosotros, pero también hace parte de nuestro grupo.

El principal objetivo del proyecto es proponer un plan de mejoramiento institucional derivado de la evaluación curricular en las instituciones educativas del Departamento del Atlántico. En este caso de las instituciones de Soledad. En cuanto a este grupo focal que ustedes conforman, el propósito principal es saber o identificar lo que la comunidad piensa, ustedes hacen parte de la comunidad educativa y son actores fundamentales de esa comunidad. Qué piensan sobre todos los procesos que se dan en la Institución y sobre los aspectos que no están claramente definidos en el Proyecto Educativo institucional.

Es importante que ustedes tengan una participación activa en cada una de las preguntas que el moderador del grupo focal proponga.

Sus aportes y opiniones se fundamenten en su visión y en su experiencia real en su rol: estudiante. No nos vamos a demorar más de noventa (90) minutos, vamos a tratar de ser puntuales...

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. De igual forma, los resultados sólo los vamos a utilizar para efectos académicos.

Mi compañera Judith les va a pasar dos copias que corresponden al formato de consentimiento que ahora yo les leeré en voz alta.

El formato dice: Universidad del Norte dice: Universidad del norte, Maestría en educación currículo y evaluación, investigación en evaluación curricular de la institución educativa técnica industrial de soledad “maría auxiliadora”, consentimiento informado; vemos que ahí hay un encabezado donde vamos a colocar nuestros datos personales, los llenamos. Bueno, dice que en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción ni violencia alguna, en completo conocimiento de la naturaleza, forma, duración, propósito, inconvenientes y riesgos relacionados con esta investigación, declaro:

- Haber sido informado(a) de manera objetiva, clara y sencilla por parte de los miembros del equipo de la investigación a desarrollar y tener conocimiento claro de que el objetivo fundamental de la actividad señalada es: Participar en el grupo focal de entrevista a docentes para contribuir con mis respuestas, percepción y opiniones a la recolección de la información primaria sobre la institución educativa.
- Que la información que suministre al equipo investigador será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y se me ha garantizado confidencialidad relacionada tanto a mi identidad como de cualquier información relacionada con mi persona a la que

tengan acceso por concepto de mi participación en el estudio mencionado. Así mismo, los miembros del equipo investigador se han comprometido a dar un uso científico a la información suministrada por mi persona, en un marco ético, moral y profesional.

- Que estoy de acuerdo en el uso, para fines académicos de los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Que mi participación en dicho estudio no implica riesgo, ni inconveniente alguno para mi integridad ni salud.
- Que los resultados o cualquier pregunta que tenga relación con este estudio me será respondida oportunamente por parte del equipo investigador.
- Que bajo ningún concepto se me ha ofrecido ni pretendo recibir algún beneficio de tipo económico producto de los hallazgos de la referida investigación.

E1: Nos mandaron a hacer un proyecto de investigación en el curso. Yo propuse que era la falta de asistencia porque en este periodo han faltado bastante y quería tomar el investigador principal el coordinador para que me ayudara a resolver ese problema. Los profesores están preocupados. Ya que los que faltan son los que están perdiendo el año.

La mejor investigación, la mejor propuesta se pondrá a marchar el otro año.

II: Tú vas a ser investigadora en tu salón, nosotros cuatro en la Institución.

Esto que estamos haciendo hoy es un instrumento que nos va a permitir recolectar información para poder luego analizar y tomar decisiones al respecto.

Una vez diligenciados los consentimientos, estamos listos para iniciar el grupo focal. La primera pregunta es: *¿Cuáles son las características que identifican a tu institución educativa?*

Características o aspectos. Las cosas positivas o las cosas negativas de la institución

E8: Yo quisiera decir que en la sede donde yo estoy necesita ampliamiento, ya que es muy pequeña.

I1: *¿Tú piensas que una característica es que la institución es pequeña?*

E8: Sí

I1: Si tuviesen que recomendar el colegio, ¿qué dirían?

E1: Yo digo que una de las características es que la mayoría de los pupitres están dañados son los pupitres que están en mal estado.

E6: La institución es un colegio técnico e cual fomenta el desarrollo en diferentes modalidades

E2: Si tengo que recomendar el colegio, yo diría que tiene un buen nivel académico. Yo lo recomendaría.

E4: De lo académico, no vamos bien que digamos, o sea la sede 2. Es un buen colegio. En lo cultural, los actos cívicos son buenos. Son muchas cosas

I1: *¿Cuáles consideran ustedes que ha sido el mayor logro de la institución en los últimos tres años?*

E7: Yo pienso que en mejorar mucho la organización de los eventos que se realizan porque en tiempos anteriores los eventos no se realizaban con buena organización .Yo diría que el colegio ha mejorado un poco la disciplina. Y también entre los compañeros podemos tener una organización mejor para así la institución pueda ascender más.

I1: *¿En qué cosas se ha destacado la institución?*

E10: Una profesora de artística en la sede 1, formó un grupo de baile, en el que yo participé. Quedamos en primer puesto.

E11: En la institución tenemos algunos proyectos, por ejemplo mi énfasis es Electrónica. Este año se logró concretar el proyecto de la comunicación entre cursos, en la sede 1.

E10: El año pasado participamos en un concurso del Bicentenario de Soledad, quedamos en segundo puesto en el municipio de Soledad.

I1: *Si usted tuviera que especificar un aspecto que debe mejorar la institución, ¿cuál sería?*

E1: La disciplina y nivel académico

E7: Ampliamiento de las sedes, tanto de la sede 1 como de la sede 2 se necesita para el mejor desempeño

E8: El mejoramiento de los estudiantes, porque en la sede 1 donde yo estoy, los estudiantes rayan las paredes

E3: Que no rayemos los tableros

E12: Hay que mejorar los baños

E8: En la parte física hay que mejorar la comodidad, el ambiente influye mucho. Donde hay buen ambiente, el estudiante le dan ganas de estudiar, venir al colegio. El ambiente hace mejoría en la disciplina y en la parte académica. Hemos hecho con las uñas para mejorar el ambiente, compramos dos aires. En mi curso, tenemos una disciplina excelente, no tenemos faltas disciplinarias

I2: *¿Tú consideras que el ambiente del aula de clase, influye? ¿Crees que el colegio debe mejorar esa parte?*

E10: Sí

E12: Vender la parte externa de la institución, ya que es lo que vende a las demás personas para querer meter a sus hijos en la institución.

I1: *Con respecto a los procesos, ¿consideran que hay algo que se debe mejorar?*

E11: Hay unos temas que deben mejorarse. Muchas veces me ha tocado averiguar cosas que ya ni existen, en Electrónica.

I1: *Que actividades organizadas de la institución han sido de tu interés. ¿Y por qué?*

E2: Las actividades de los intercurros, que se hacen periódicamente es una de las actividades que me gustaría hacer en este colegio

E4: Actividades culturales

E5: Actividades de futbol para las mujeres

E6: Salidas pedagógicas, nos han llevado al Museo del Caribe, a Bellas Artes a parques ecológicos; pero ya no nos sacan tanto. Creo que deben hacerlo de nuevo, Los retiros que hacían antes

E7: Charlas sobre el VIH en la sede 1. Me gustó que la persona que la hizo usó un lenguaje parroquiano por decir así, para lograr la motivación de todos.

E8: Yo en lo personal me ha gustado un proyecto que hizo un profesor, yo iba a participar ahí pero por cuestión de no conseguir guitarra no pude participar. Pero me ha interesado esa parte.

I1: *Van a pensar en una palabra, que puedan describir la forma en que la mayoría de sus profesores desarrollan las clases.*

E4: Hay unos que son demasiados frescos y que no nos ponen a hacer nada y hay otros que se exceden.

E4: Claro, Sociales

E8: Algunos no tienen cuidados con los estudiantes

E11: Hay clases que son muy anticuadas las cuales son temas que aburren a uno porque siempre ponen a hablar de lo mismo. Hay otras que son más chéveres, que tratan temas actuales

E11: Más bien 50/50

E7: Exceso de trabajos, algunos profesores mandan y mandan. Yo estoy en 10 y me toca hacer una cantidad de trabajos para la otra semana

E5: Los trabajos del colegio y los del ITSA son muchos

E6: Uno se esfuerza y no revisan la tarea. Me gusta la clase de Biología.

E7: Ya no evalúan el conocimiento del estudiante y eso hace a la persona más mediocre

I1: Quiero escuchar a los niños de primaria, *Díganme una palabra para describir las clases.*

E9: Divertido, Porque unas veces las tareas con lo que la seño le haya explicado a los estudiante, uno ya lo tiene memorizado

E4: Hay veces a finales de años, hay profesores no se les da por poner tareas, en cambio al principio sí ponen tareas. Entonces no debe ser que al final ya no quieren poner tareas, deben poner tareas aunque ya sea final de año.

I2: *¿Ustedes creen que casi todos los profesores dan las clases igual? ¿O podemos resaltar alguna?*

E1: La seño Sonia, Victoria y el profesor Manuel, dan las clases muy bien. Entendemos todo lo que ellos explican. Nombro esos tres porque son los que me siento bien, Hay muchos con los que me siento regular.

E11: La seño de Naturales pone como 7 tareas y en un solo día revisa todas, pero toma una sola nota

E3: A veces nos esforzamos por hacer las tareas y no las revisan

E10: En clase de matemáticas, la profesora busca varias formas de explicar, pero la mayoría no entiende; me entienden más a mí, entonces de pronto es que los estudiantes no ponen de su parte

E1: A mí me gustan las clases de mi Seño

I1: *¿De qué forma participan en la selección y organización de los temas y actividades que desarrollan en clases?*

E11: A veces esos temas no los dan en orden, van de arriba a abajo

E7: Según tengo entendido ya la temática viene por el estado, lo que cada materia debe dar y al igual no se alcanzan a desarrollar todo. He escuchado de algunos profesores que esa es la temática y hay que darla y a veces no se alcanza a desarrollar

E8: Yo digo que para concluir lo que dice mi compañero, es que los profesores no toman en cuenta a los estudiantes para decir la temática ni nada de eso, sino que ellos tienen una guía que tienen que seguir.

I1: *¿A ustedes les gustaría participar para escoger que cosas van a trabajar durante el año en las materias?*

E8: Sí, a mí me gustaría mucho eso porque así tener más aprendizaje y si no entendí buscar más sobre ese tema, incluso antes de que el profesor me explique

I1: *¿Algunos de sus profesores le preguntan a ustedes qué actividades quieren realizar para desarrollar un tema?*

E8: No

E11: No

I1: *¿Alguna vez ustedes han intentado sugerir al profesor alguna manera de desarrollar un tema? ¿Qué ha pasado?*

E6: Sí, y nos gritan

E4: No nos prestan atención

E5: La seño de Naturales para la explicación quiso hacer una línea de tiempo, entonces ella comenzó a hacerlo mal y yo le dije seño qué está haciendo y ella respondió: Ah, ¿quieres saber más que uno? Yo le comenté al coordinador y él dijo que tenía que hacer lo que ella diga

E7: Yo le sugerí a la señora de naturales de la sede 2 que para que no hiciera tan largas las clases, hiciera como la señora Ivonne, que presenta unos mapas conceptuales que primero explica y luego nosotros escribimos para así apresurar el aprendizaje, pero no hubo respuesta a eso

I1: *¿Hay alguien que quiera agregar algo más que yo no les haya preguntado?*

E10: Hay algo y sé que afecta mucho a los estudiantes y es que se pierde mucha clase y eso nos atrasa bastante, no terminamos todos los temas. Se pierde clase por el paro, por reunión de profesores, porque no hay agua. Por ejemplo hay colegios donde no hay agua y dan clase. Yo creo que nos estamos acostumbrando. Para los que no van bien, los perjudica porque es un día menos en donde no pueden presentar trabajos

E10: En la Filosofía se tocan mucho los mismos filósofos, ya nos sabemos hasta la vida. Está bien hay frases que nos ayudan, pero deben cambiar

E8: En el énfasis, el profesor tiene unos libros que son los manuales que te dice las características de los componentes, pero hay un libro que tiene como 20 años, y hay unos que no se venden ni aquí y el profesor nos pone a caminar toda Barranquilla buscándolos

I1: *¿Algún otro comentario sobre el colegio?*

E8: En este último periodo han faltado mucho los profesores, incluso hoy no llegó ningún profesor a darnos clases. Eso perjudica, porque ya estamos en el último período.

I1: Bueno chicos, me encantó conocerlos. Les agradecemos mucho por todos los aportes que nos han dado que son muy valiosos y para nosotros también es importante tenerlos en cuenta a ustedes, esperamos que nuestro proyecto realmente sea en beneficio de la institución y que podamos seguir fortaleciendo todos esos procesos, porque precisamente la voz de ustedes nos va a ayudar sobre qué problemas específicos tenemos que empezar a trabajar.

Evaluación curricular para la generación de planes de mejoramiento institucionales en el Dpto. del Atlántico. Maestría en Educación. Énfasis Currículo y Evaluación. Universidad del Norte. 2015-30.

Protocolo desarrollado por: Narváez, V.; Borjas, M.; Iriarte, F.; Ricardo, C.; Perea, N.; Mercado, M y Sir, A.

Protocolo para grupo focal de docentes

2. 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 (entre 10 y 12 personas)
- 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 con buena ventilación, iluminación y 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.).

3. Identificación

Fecha: 30 de Octubre de 2015

Grupo focal: Docentes (X) Padres de Familia () Estudiantes ()

Lugar: IE Técnica Industrial de Soledad, Sede 2

Hora de inicio: 11:30 a.m.

Hora de finalización: 01:00 p.m.

Nº de participantes: 12

Coordinador grupo focal: Judith Pertuz S.

4. 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,

crea 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 reemplazado 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!

5. Durante el desarrollo del grupo focal

- Cuando los participantes estén listos, se da inicio a 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.

6. 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?

II. Preguntas específicas según la problemática identificada

a. Pregunta principal.

¿El modelo pedagógico propuesto en el PEI responde al contexto institucional? ¿Por qué?

· Pregunta de apoyo.

¿El modelo pedagógico institucional responde a las necesidades e intereses de la comunidad educativa? ¿Por qué?

b. Pregunta principal.

En una palabra, describe la forma en que desarrollas tus prácticas pedagógicas.

· Pregunta de apoyo.

Describe las características de tu práctica pedagógica.

c. Pregunta principal.

¿Cuál es el proceso que usted sigue para el diseño curricular del área o asignatura que orienta?

· Pregunta de apoyo.

Mencione qué aspectos tiene en cuenta para el diseño curricular de su área o asignatura.

7. Despedida y agradecimiento

- Nos gustaría saber si tienen algún comentario que deseen agregar.
- ¡Muchas gracias por su colaboración!

8. Posterior al grupo focal

- ✓ El investigador sistematizará la información grabada durante los grupos focales.

Transcripción grupo focal docentes

Fecha: 30 de Octubre de 2015

Lugar: IE, Sede 2

Grupo focal: Docentes

Nº de participantes: 12

Hora de inicio: 11:30 a.m.

Hora de finalización: 01:00 p.m.

Coordinador grupo focal: Judith Pertuz Sarmiento

Códigos: Docentes (M1 a M2), Coordinador (I3), Tutor Acompañante (TA)

I3: 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.

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, en este caso en su rol de docentes. 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 reemplazado

por un código o pseudónimo. De igual forma, los resultados de este Grupo Focal sólo podrán ser utilizados para efectos académicos.

Mi compañera Carlota les va a pasar una copia de un consentimiento, dos copias del consentimiento que ahora yo les leeré en voz alta para aclarar un poquito todo este asunto de la confidencialidad. Bueno, dice: Universidad del norte, Maestría en educación currículo y evaluación, investigación en evaluación curricular de la institución educativa técnica industrial de soledad “maría auxiliadora”, consentimiento informado; vemos que ahí hay un encabezado donde vamos a colocar nuestros datos personales, los llenamos. Bueno, dice que en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción ni violencia alguna, en completo conocimiento de la naturaleza, forma, duración, propósito, inconvenientes y riesgos relacionados con esta investigación, declaro:

- Haber sido informado(a) de manera objetiva, clara y sencilla por parte de los miembros del equipo de la investigación a desarrollar y tener conocimiento claro de que el objetivo fundamental de la actividad señalada es: Participar en el grupo focal de entrevista a docentes para contribuir con mis respuestas, percepción y opiniones a la recolección de la información primaria sobre la institución educativa.
- Que la información que suministre al equipo investigador será utilizada única y exclusivamente para fines académicos y se me ha garantizado confidencialidad relacionada tanto a mi identidad como de cualquier información relacionada con mi persona a la que tengan acceso por concepto de mi participación en el estudio mencionado. Así mismo, los miembros del equipo investigador se han comprometido a dar un uso científico a la información suministrada por mi persona, en un marco ético, moral y profesional.

- Que estoy de acuerdo en el uso, para fines académicos de los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Que mi participación en dicho estudio no implica riesgo, ni inconveniente alguno para mi integridad ni salud.
- Que los resultados o cualquier pregunta que tenga relación con este estudio me será respondida oportunamente por parte del equipo investigador.
- Que bajo ningún concepto se me ha ofrecido ni pretendo recibir algún beneficio de tipo económico producto de los hallazgos de la referida investigación.

Firma el participante del grupo focal y la Coordinadora, que ya está firmado; una copia para ustedes y una para mí.

I3: Gracias, Ahora sí damos inicio a nuestro grupo focal, comenzamos con una ronda de preguntas generales sobre el currículo institucional. En la medida en que vayamos participando tratemos de levantar la mano para una mejor organización. La primera pregunta es: *¿Cuáles son las características que identifican a la Institución Educativa?*

M9: Es una Institución técnica industrial, separando los dos cambios tanto la parte académica con todos sus componentes gracias a Dios y se complementa con la parte técnica Industrial. Los muchachos ven tecnología o participan en la enseñanza tecnológica del 6º, en 10º y 11º ya entran en una articulación con el SENA y con el ITSA, estas son las características más importantes de... de 6º a 9º van rotando en las diferentes modalidades (en coro) que se tienen: mecánica, soldadura, eh... no! Está electrónica, mecánica y electricidad, tres. Y estamos pensando en implementar una cuarta.

I3: Gracias Profe, ¿quién más?, ¿Nadie más? Digámoslo de otra forma, *¿Qué aspectos consideran ustedes que son los que identifican a su Institución educativa?*

M5: ¿Fuera del carácter técnico?

I3: Si, fuera de su carácter técnico, eh... ¿cómo caracterizan ustedes su Institución educativa?

M9: ¿En el ámbito social, académico, todo?

I3: De manera general, sí.

M9: Bueno, yo diría que la población estudiantil es de un nivel bajo (interrupción), socioeconómico bajo exactamente si (Interrupción)...

M5: Pero la pregunta se refiere a ¿cómo es la población de la Institución o cómo se ven en la Institución?

M6: ¿Cómo se proyecta?

M1: Las características generales

I3: De manera general en cuanto a los procesos, a las actividades, en cuanto a la naturaleza misma, en cuanto al currículo, sí, de manera general.

M4: Porque lo general, el currículo es lo que nos expresa el profesor, el modelo técnico con unas especialidades pero si ya miramos el nivel socioeconómico y la estratificación ya miramos que cada uno estará en un nivel 1, 2,3, que con problemas familiares de los muchachos, problemas de nutrición, problemas en el núcleo familiar eh... drogadicción, violencia, el niño llega con muchas fallas al colegio (interrupción)

M5: Con daños emocionales, provenientes de padres, abuelos con un nivel académico bajo que no prestan atención al acompañamiento de los niños, los niños no tienen ese recurso en casa.

M4: Hay un desapego en cuanto a núcleo familiar, se nota en los llamados de atención que uno hace, que percibe uno enseguida, muchas veces el papá llega con dos piedras en la mano, ¿y para eso fue que me llamaron? , en estos días escuché algo así: ¿y para eso fue que me llamaron? ¡Ah

no!, deme los papeles, yo me lo llevo, ¡oye! y delante del niño, deme los papeles, entonces esos casos se repiten continuamente

M7: Referente a lo que el profesor dice, sí, así es. Siento que falta como que ese amor a la institución por parte de la comunidad porque en cualquier inconveniente enseguida es “me lo llevo” o sea, nunca ¿qué está pasando?, ¿cómo solucionamos? Ellos creen que el problema es de la Institución y no buscan otra alternativa a ver qué es lo que es, qué es lo que pasa, cómo podemos colaborar, simplemente dicen ”me lo llevo” y eso trae mucha deserción.

M9: Yo creo que...

I3: Profesora número 4 y luego la número 11

M4: Bueno, ya demás de las características que han hablado mis compañeros, una que creo que es importante es el hecho de que ellos no siguen ningunas normas, no hay normas en casa y no siguen las normas en la Institución, los mismos padres de familia ayudan o permiten que los niños no, no, no respeten las normas implementadas en la Institución, eso es lo que quiero decir yo y sobretodo se ve eso: cuando uno cita a un padre de familia por una indisciplina de un estudiante o porque va mal académicamente tiende siempre, o viene la mamá o viene el papá, pero uno siempre le echa la culpa al otro, o sea esos padres no conviven (interrupción), están separados, el uno vive con otra señora y entonces vienen los problemas, el uno se lava las manos con el otro y dicen lo mismo de éste, ese muchacho no tiene una orientación, una guía en casa, un pilar al cual seguir.

I3: Número 11

M11: Eh! Teniendo en cuenta todo eso yo lo que noto es un abandono, un abandono, se nota muchísimo que los papás cuando ya los muchachos pasan de 5° a 6° ahí nos dicen: “no, que es que ya hay que soltarlos” en realidad, lo que uno percibe es un abandono. Tú envías una nota

sobre algunas correcciones para que firme el acudiente y pueden pasar muchos meses para que se den cuenta y cuando te das cuenta pones “¡ajo, no firmó!”, lo que se nota es un abandono que se ve tanto en el uniforme, como en el comportamiento en clase, como en el cumplimiento de los compromisos, asea es un abandono.

I3: La profesora número 6

M6: Creo que una característica de la institución es la falta de material didáctico, ¿sí? Cuando uno requiere otras cosas; por ejemplo, aparte de los libros que da el PTA, uno necesita una copia, nunca hay dinero, uno trabaja mucho con las uñas. En la parte de ciencias sociales, naturales no hay láminas, solo contamos con un video beam y a veces hay que tomar turnos, ¿verdad? Este...
(Interrupción)

M2: O no funciona en ese momento

M6: ...esas herramientas que son tan importantes para el desarrollo de las clases; ¡eh! Cuando uno manda a hacer una actividad para la casa, falta de apoyo con los padres de familia; así como se van, así llegan, este, eh!...así como se van, vienen. Esos niños que presentan dificultades académicas nunca les viene a buscar e informe, uno los llama y nunca aparecen; aparecen en lo último y personas que siempre señalan. Entonces, falta ayuda didáctica, ayuda de padres y... bueno, otra cosa característica es el medio, el ambiente de la Institución se ve que nos faltan pupitres nuestros, bueno ya tenemos iluminación...son características que se relacionan con los estudiantes, que no hay tableros que son una base para un buen desarrollo académico.

I3: Gracias profe. ¿Alguien más?

M12: Sobre las características, nuestra institución tiene un nombre muy hermoso, “María Auxiliadora”, religioso, mucho amor, y de pronto es poco o nada lo que se hace mirando hacia la parte religiosa. Escuchaba a alguna compañera para estos grupos de estudiantes que son bastante

violentos, bastantes indisciplinados, hacerles retiros espirituales, una convivencia...hay que sacarlos, sacarlos de las 4 paredes, hay que compartir con ellos, abierto y esa idea me estaba sonando y yo dije: sí, ¿por qué? Porque el hijo mío estudiaba en un colegio, en el Centro social Don Bosco y le hacían mucho esas actividades y mi hijo está solito desde su transición, está en la Universidad con desempeño bueno porque tiene una buena base, está bien cimentado; pero era por eso, porque le hacen muchas actividades y se las ganan. A los mejores estudiantes los llaman y les dicen “usted, usted y usted, ocuparon tal lugar y se ganan tal actividad y se los llevan”, eso influye en el comportamiento de los niños.

I3: Gracias Profe.

M12: Esa es una característica importante, es religioso pero no lo es tanto, puro papel.

M4: Quería agregar algo más: yo trabajo en la Sede, trabajo con Primaria y te puedo comentar que el nivel de aquí comparándolo con el de la Sede 1 es mucho mejor. Nosotros los docentes de Primaria hacemos todo, somos guías, somos toreros porque nos toca hacer de psicólogos, ayudar al niño si él viene enfermo, darle meriendas por la situación económica porque algunos niños vienen de familias que no tienen nada, eh... por el día del niño, porque algunas veces los niños tienen problemas tan difíciles, tan complejos que ni siquiera nosotros podemos manejarlos; entonces, nos hace falta tener, sobretodo en primaria, un apoyo digamos de psicorientación que venga de aquí del Bienestar a implementar, que nos pueda orientar porque aquí hay niños que a pesar de ser de primaria tienen ya unos problemas muy complejos. Quería agregar eso.

I3: Gracias Profe. Avancemos un poco a la pregunta número 2, vamos a tratar de ser muy puntuales. *¿Cuál considera usted es el mayor logro de la Institución en los últimos tres años?*

M3: Bueno, voy a decir algo que de pronto no nos guste. Antes de 3 años la imagen de esta sede era de mucha disciplina, o sea éramos muy disciplinados pero, los últimos 3 años se fue perdiendo eso, o sea la imagen que estamos proyectando es que nos falta ser más disciplinados.

I3: Gracias. Debemos aclarar que la pregunta va encaminada hacia los logros, *¿cuál es el mayor logro?*

M3: Un logro es que aquí con esta niña del PTA veo a los profesores más comprometidos en la parte metodológica; es más, hay profesores que se meten la mano en el bolsillo, traen materiales, eso es un logro porque veo a esos profesores motivados; por lo menos los de la parte de primaria los veo motivados, más comprometidos, eso es.

I3: ¿Alguien más?

M10: Yo creo que un logro en el que puede hacerse énfasis en el bachillerato no...

I3: Diciéndolo de otro modo, *¿en qué cosas se ha destacado la Institución Educativa en los últimos años?* Que podamos decir: Hemos sobresalido en esto, nos hemos destacado en aquello...

M3: Bueno, en el caso industrial la Institución tiene mucho que aportar en la cuestión del proyecto de Ojeda.

M10: Bueno, en el campo industrial ¿logros? Las articulaciones con 2 instituciones, los estudiantes salen con doble titulación: bachillerato técnico, también como técnicos laborales del SENA. Muchos de ellos quedan de pronto por el proceso que traen de la misma articulación en la universidad, continúan en su línea hacia la universidad. Se realizan unos proyectos internos; por ejemplo, la parte de electricidad tienen un proyecto de energía limpia que usa energía solar con paneles solares que ahorita mismo en el taller de electricidad vimos la iluminación con paneles solares; en la parte de electrónica se realizan también algunos proyectos internos, pero más que

todo de pronto el más sobresaliente es impulsar a los jóvenes a la parte de la industria técnica y también hacia la parte profesional.

I3: Profe número 4

M4: Nosotros hemos tenido estudiantes con las pruebas saber en un buen nivel que han ganado becas en la Universidad del Norte

I3: ¿Alguien más? Bueno, pasemos a la pregunta siguiente: *¿Si usted tuviera que identificar un aspecto que la Institución debe mejorar, cuál sería?* Profesor número 7

M7: Bueno, primero que todo le hace falta implementación tanto física como material para todos los salones, todas las áreas: preescolar, básica primaria y demás. Ahora, por la parte de los estudiantes yo veo un problema grande que es que hace falta un filtro con los estudiantes nuevos, o sea nosotros tratamos cada año de limpiarnos, o sea limpiar es una cosa que procuramos tener un curso disciplinado, moldeado y al otro año, el año siguiente se están recibiendo estudiantes que vienen con la convivencia perdida, con problemas de otros colegios y entonces siempre eso está dañando lo que se viene haciendo en el colegio y el trabajo es más pesado, yo creo que sería importantísimo empezar por ahí, que el filtro de las personas que de verdad quieren el bienestar para el colegio sea más seleccionado.

M8: Yo digo que esos estudiantes son como la forma de proyectar nosotros mejor nuestro trabajo Profe. En cuanto a las clases de Ciencias Naturales aquí en la Sede N°2 no existe ninguna clase de material de laboratorio, no existe ni siquiera el espacio, no hay una biblioteca, no hay ninguna ayuda para que los niños se mejoren en el nivel académico, no lo hay aquí, aquí en la Sede N°2.

M3: En la Sede N°1 tenemos las instalaciones para los laboratorios pero viene decayendo de tal forma que este año ni siquiera se puede ingresar, está lleno de cosas, de suciedad, desde el año

pasado las sillas fueron completamente dañadas: no hay, no hay bancos, están los mesones solos, no hay bancos, no hay forma de hacer un desagüe de las aguas hacia las cañerías, las aguas salen directamente a la calle por eso no lo podemos utilizar muy bien, no hay gas, la ventilación que está ahí está bien, de pronto la iluminación no es la adecuada, está como tal el salón pero no lo están utilizando.

I3: Profesor N°11

M11: Con respecto al bloque de educación física yo quería resaltar una cosa: No existe un mecanismo o un proceso voy a llamarlo, o sea sí, un mecanismo como tal que nos permita recibir a los estudiantes en esas condiciones, ya eso es como algo complementando porque posiblemente sí existe, para ir complementando rigurosamente recibir los estudiantes en esas condiciones, hacerle un seguimiento de tal manera que el estudiante mejore porque la visión de la escuela es esa. Eso en cuanto a que exista un mecanismo pero no lo aplicamos con rigurosidad de tal manera que cuando entra un estudiante con la convivencia perdida o con un nivel bajo, hacerle un seguimiento de tal forma que el estudiante lo superó porque la idea es esa. Lo segundo es, por lo menos aquí en la sede 2 es la iluminación, uno de los aspectos que imposibilitan que utilicemos el aula de informática: no hay iluminación, nos toca abrir las ventanas y entonces se sale el aire; entonces si quieres aire no se pueden abrir las ventanas, entonces allí hay un problema; ahora, en el caso del aula de informática tú dices: “bueno no hay iluminación, voy al salón” pero también hay salones que no tienen iluminación, entonces nosotros porque estamos en la mañana ahora pero cuando estábamos en la tarde, a las 5 de la tarde (interrupción)

M2: Todavía

M11: No, yo porque soy del bachillerato, pero cuando me movieron perdí como la noción pero yo me supongo que cuando son las cinco, cuatro y cuarenta, cinco y media, con los horarios que hay que el sol se oculta temprano y no se puede dar bien la clase porque no ves; o sea, tú no ves.

I3: La profesora número 5. Les agradezco encarecidamente que levantemos un poquito la voz ya que estamos grabando en audio

M5: Hay una cosa importante que nos hace falta en nuestra Institución es la parte de psicorientación del psicólogo, nosotros somos de todito y nos toca asumir cosas que a veces uno no sabe ni cómo asumirlas con tantos problemas que tienen los estudiantes, y entonces necesitamos esa ayuda; necesitamos también que de pronto se trabajen más escuelas de padres porque si nosotros de pronto entramos y el estudiante tiene un problema y entramos a esa familia yo pienso que las cosas podrían mejorar, entonces ese es mi aporte.

I3: Gracias. Profesor número 10 y luego el número 9.

M10: Sí, referente a la cobertura, para esa cobertura hay que llenar los cursos y muchas veces profe se pasan a esos estudiantes que para llenar el curso, para completar, para llenar, no los muevan de aquí porque hacen falta estudiantes, y se van pasando estudiantes con problemas de convivencia, problemas académicos, problemas de todo, problemas de todo tipo y desde primaria, desde primaria. Lo otro es mejorar el ambiente del sitio de trabajo, usted viene de su casa, viene de su casa, su casa está limpiecita, está bien arreglada, tiene sus cosas y llega a su puesto de trabajo medio día, medio día vas a compartir con estudiantes y demás, medio día y te estrellas con el ambiente ese porque no tienes donde sentarte, porque no tienes un escritorio, porque quieres dar una clase chévere y te cansas de mirar para ver qué sacas por ahí de recursos, son cosas que hay que meterle el diente duro, hay que mejorar, el hombro hay que metérselo.

I3: Profesor número 9

M9: Ya desde el punto de vista de la técnica nosotros tenemos talleres y los estudiantes están en contacto con herramientas y tienen que cumplirse ciertas condiciones de salud ocupacional o de salud en el ámbito de las labores: los talleres técnicos profesionales tienen su enfermería para atención en caso de que un estudiante tenga un accidente, o sea aunque parezca un sueño desde este punto de vista porque no hay una sicóloga, pues menos habrá una enfermería; sin embargo, considero que un aspecto fundamental en un colegio técnico industrial es una enfermería. Ojalá que a través de la maestría puedan (risas)

M6: Voy a decir algo que de pronto se nos pasó a nosotros se nos pasó en esta sede, y es que aquí no había una sala de profesores, eso es nuevo; no había un preescolar con aire y su propio baño, son logros. Eso sí hubo esa metodología porque la sala de profesores era un arbolito o en cualquier rinconcito del patio, esa era la sala de profesores. Con respecto a la orejita de los niños que se filtran con muchísimas dificultades, de pronto para nosotros es duro porque no tenemos un equipo que nos acompañe a tratar esos casos especiales, por eso se nos hace pesado, donde tuviéramos un equipo: “vengan todos” pero son muchos los casos que uno es el que lo tiene que solucionar sin un psicólogo, entonces hay que tratar una forma que hagan un convenio con una Universidad donde estudiantes de psicología vengan a hacer las prácticas aquí a ayudarnos en ese caso, cualquier otra cosa, porque aquí sí necesitamos ayuda para tratar esos estudiantes

M2: En algunos casos, los niños con estas dificultades se han remitido a las EPS donde pasan a psicorientación, pero el padre que está completamente ajeno a lo de su hijo no lo lleva pero sí han sido remitidos los niños con casos de drogadicción, con casos de comportamiento y eso pero como se observa mucho los casos de separación de los padres con sus hijos, no asumen esa parte.

I3: Gracias por la intervención

M1: Dos conceptos para mejorar: En la primaria, el bachillerato también algunos, los niños tienen que trasladarse en el área de educación física para una cancha que queda distante a la cuadra siguiente del colegio, a veces corren el riesgo que pasan toda la calle y es un peligro para esos niños, algunas veces como es el profesor el que los lleva con dos cursos y unos cogen por allá, otros por acá, falta de canchas, de espacios deportivos, eso también enamora, vende a los padres de familia. Otro aspecto es la presentación del colegio en la parte física y la parte de presentación de uniformes en educación física y uniformes de diario, aspectos para mejorar con los compañeros es que no hay relación padres de familia con la institución, falta ese, esa cadena, como que ese vínculo, ahí está eso como que reventado, hay que atraer los padres de familia para sacar el colegio adelante.

M8: En la Institución nos falta como que ese desarrollo artístico de los niños, aquí no se hace un grupo de danza, de folclore, aquí no hay nada de a pesar de que aquí hay gente no se va a ningún lado (Interrupción, refutación)

M2, 4: Sí se hace.

M8: Sí, se hace pero no se hace en forma continua sino que son esporádicas porque sí hemos sacado grupos de danza (Interrupción)

M10: Yo creo que la señora está hablando del Genaro porque en el María Auxiliadora ustedes saben que sí tiene su grupo de danza; es más, en los logros hemos ganado muchas veces primer puesto, segundo puesto (Interrupción)

I3: Escuchemos a la compañera

M5: Se han formado grupos apartes donde el niño tiene que sacar su dinero, su aporte y no que haya un profesor que le enseñe ese énfasis, ese énfasis para el canto, la pintura... (Interrupción)

M8: Yo lo digo porque en el aspecto de mi área que es Ciencias Naturales, en el proyecto del medio ambiente se organizó un grupo de danza, no había ninguno en ese momento, ni profesor de arte, porque aquí no se daba arte, así de fácil, no se daba arte, se daba era emprendimiento, metieron arte, no había nada. Con el proyecto de medio ambiente para que los niños tuvieran, como que miraran ese espacio que ellos estaban bailando, te digo que ellos mismos hablan lo que ellos quieren; se organizó pero solamente hubo una sola profesora hasta las 8 de la noche aquí ensayando y ellos mismos pagaron 500 pesos para que vinieran a ensayarlos. Yo te digo es el aspecto de que haya un horario de ensayo para los niños, la danza (interrupción)

M2: Yo digo algo, yo digo algo, ¡perdón! entre las cosas que se deben mejorar en el currículo es que no hay equidad entre lo que se está dando en la Sede 1 y lo que se está dando en la Sede 2, porque por ejemplo yo el año pasado escuché a la señora decir: “en el acto cívico tal yo voy a traer el grupo de danza que formé allá en la Sede 1” que si es la Profesora de artes, debería haber o un grupo que se conforme por los estudiantes de la Sede 2 y la Sede 1 o, bien sea si le queda más fácil un grupo por casa sede, porque igual los actos cívicos de allá generalmente no son los mismos que se hacen aquí porque habría que mirar el horario, entonces habría que mejorar eso. Si por ejemplo, allá están realizando un grupo de canto o de pintura, también para acá, porque son dos sedes de una misma Institución, entonces es importante que se de unificación en ese aspecto

I3: ¿Algo más?

M1: Quería generar algo más: el sentido de pertenencia. Tenemos pocas cosas y entonces un niño que de pronto tiene un marcador y comienza a rayar las paredes o yo tengo una cartelera y entonces viene alguien que no tiene nada que hacer y comienza a arrancar los adornitos del cartel o de pronto tiene un huequito y al día siguiente que llego le encuentro un hueco más grande

porque se entretienen dañando las cosas; entonces, falta sentido de pertenencia con nuestra institución porque en esta sede ustedes pueden ver: “se ve como bien” pero deberíamos conservarla mejor

I3: Gracias profe. Bueno, avancemos a la siguiente pregunta: *¿el modelo pedagógico propuesto en el PEI responde al contexto Institucional? ¿Por qué?*

M2: No está definido

M10: No tenemos modelo pedagógico

M12: No está definido

M3, M5, M9: No está definido (en coro)

M4: Hay una aproximación a un modelo constructivista, social constructivista pero no está definido, no tenemos un modelo definido; es más, en una maestría anterior el grupo que estaba participando en la maestría estábamos trabajando en eso ¿no?, pero hasta ahí también, no se construyó.

I3: Profe número 2.

M2: Bueno, yo creo que existe uno en papel que es el conceptual, es lo que dice: el conceptual (interrupción)

M4: Porque entonces yo estaba mirando que unos dicen que es constructivista y usted que es conceptual, entonces tenemos que, no hay unificación de criterios.

I3: Vamos a pedir la palabra

M6: Yo, yo aclaro: “bueno, lo que pasa es que se venía trabajando de la forma en que dice la seño pero hace años o 1 año se hicieron unos grupos, unas mesas y se definieron, se organizaron ciertos aspectos y entre esos estaba definir el modelo pedagógico, entonces eso quedó un poquito ahí en el aire porque no se culminó, no se dijo o sea, ‘es este’; hallamos las características en la

mesa porque yo estaba en esa mesa, hallamos las características de nuestra Institución pero no se definió como tal: es este, y es así y así y así”...

M4: No está definido

M12: No está definido; si no está definido, no está socializado, se desconoce; en conclusión: no hay un modelo pedagógico

M1: Así es. Así es

M4: Cada uno va por su dirección

M5: Cada docente trabaja de acuerdo a su conocimiento y aplica la metodología que considera más pertinente en su grupo, cosa que no debería ser así, debería haber más unificación

I3: ¿Alguien más?

M3: Cuando uno se puso a hacer lo de calidad se trató de montar un modelo y se propuso el conceptual pero siempre hubo diferencias porque existe la técnica y la técnica utiliza otras estrategias ¿verdad? Para poder aplicar ese modelo, querían hacer una colcha de retazos, nadie se puso de acuerdo y entonces hemos quedado durante todo el tiempo que yo he estado en esta institución nunca ha tenido un modelo pedagógico.

M2: Definido como tal no.

M12: Lo bueno sería es que se implementara y se hiciera un seguimiento, acompañamiento a los compañeros que de pronto necesitamos alguna ayudita, que se haga un acompañamiento para que se implemente bien y eso ese modelo pedagógico.

I3: ¿Alguien más tiene algo que agregar?

A2: No, le voy a hacer a la seño como una observación; es decir, lo bueno es que esta reunión, este grupo sea productivo, eficaz, en el sentido en que de pronto el material que se recoja no sea simplemente para obtener un grado porque en la anterior ocasión se acabó la maestría y quedó

ahí, se obtuvo y quedó fue ahí; entonces la idea es que si estamos acá, hemos tenido este tiempo extra, por ejemplo yo estaba haciendo un trabajo particular y dejé de hacerlo por estar acá, entonces que sea realmente que valga la pena y que de resultados y que ojalá aterricemos en un modelo pedagógico.

I3: Pero vale la pena aclarar que en un paréntesis breve que no será así porque tal cual se les expuso inicialmente hacemos parte de un programa de maestría de la Gobernación del Atlántico y uno de los requisitos, una de las obligaciones es que necesariamente el proyecto debe aplicarse en la Institución; precisamente por esto se escogió esta Institución, porque la mayoría de los integrantes están involucrados en ella y la idea es que posterior a nuestra maestría el proyecto deba desarrollarse necesariamente.

TA: Precisamente dentro del convenio que hizo la Gobernación con la Universidad del Norte uno de los puntos digamos, era que el trabajo que desarrollarán los estudiantes de la Maestría dentro de las Instituciones se viesan reflejados en cambios y transformaciones para el Establecimiento Educativo, ¿por qué? Esa es una inversión que está haciendo el estado para contribuir a mejorar la parte curricular de los colegios, entonces la misma Universidad tuvo que entrar a diseñar un esquema o una forma de implementación del proceso de Investigación, tanto que como es “in situ” allá en el campo, le han denominado trabajo de profundización; obviamente, por ser un trabajo de profundización pues hay que desarrollar una serie de acciones que están totalmente asociadas a un proceso de investigación pero no es una investigación como comúnmente se hace para obtener títulos de otras maestrías, se trata de que sea realmente con la gente que está en la Institución, compartirlo, de ahí la importancia de que se dieran los grupos focales, la importancia de estar hoy aquí ¿sí?, porque este trabajo se tiene que hacer es con ustedes ¿sí?, y no que se quede teorizado porque para hacer una investigación teórica pues no es

ni necesario reunir a la gente, a docentes, a profesionales en el campo ¿verdad? Pero como la investigación es completamente puntual, la única forma es trabajando con la gente que hace parte de esa comunidad educativa.

M2: Yo quiero decir algo así chiquitico, un paréntesis: Compañeros miren, yo hablaba con alguien en la Universidad, yo estoy en primer semestre de la Maestría en que los chicos, los muchachos también están haciendo y, no sé quién me preguntó la verdad y yo conversando con una de las personas decía: “mira M2, lo que se va a hacer es una evaluación del currículo para ver de pronto que está marchando bien y qué está marchando mal en tu Institución, eso vendría siendo más que todo una evaluación curricular, entonces yo pregunto: “bueno, ¿una evaluación curricular como cuánto vale? Entonces me dijo: “vale 50 millones de pesos y no se hace en día y no se hace en dos, porque tú tienes que evaluar el currículo, tienes que evaluar cómo lo aplican los profesores, tienes que averiguar cómo lo aplican los estudiantes y eso no se hace en un mes, ni en dos meses, entonces yo cobraría tanto y cuando dijo el tanto (risas) tiene muchos ceros ahí” entonces yo digo, bueno compañeros, aprovechemos que estos muchachos están aquí, nos van a hacer gratis la evaluación curricular, porque yo sé que muchos colegios no tienen para cancelar y decir “ve, evalúame un currículo para ver cómo está marchando” pues eso es mucho dinero, entonces la oportunidad que tenemos para que nos evalúen y nos den un plan de mejoramiento beneficiados ellos y beneficiados más que todo nosotros, es ésta. Entonces la invitación es que de verdad nos abramos y colaboremos con la información que se necesita.

I3: Gracias por tu intervención. ¿Tiene alguien algo más que agregar respecto a la pregunta del modelo pedagógico? (No se obtienen más intervenciones)

Bueno, continuemos: *En una palabra, describe la forma en que desarrollas tus prácticas pedagógicas.*

M12: Alegría

M4: Amor

M2: Dinamismo

I3: ¿Alguien más?

M9: Hacer para aprender, desde el punto de vista de la técnica

TA: ¿Hacer para qué Profe?

M9: Para aprender, aprender haciendo.

M2: Aprender para ser.

I3: *¿Cómo describen su práctica pedagógica?*

A2: ¿Ya es describirlo?

I3: Sí, ahora les estoy pidiendo que la describamos

M2: O sea, trato de llegar al interés del estudiante, trato de que al estudiante le interese lo que yo estoy diciendo, busco la manera de que él no lo vea como que: “ajá hoy tocan los sustantivos, ajá, diga a ver, ¿qué son los sustantivos? Sino que él se interese por lo que yo le voy a enseñar, que él lo relacione con su vida cotidiana y diga: “ah! ya comprendo por qué estas son las que mencionan esto y dicen esto”; o sea que le encuentre importancia, que le encuentre significado, que se apropie de lo que yo le estoy enseñando y para eso se necesita mucho dinamismo para captar la atención del estudiante, enrollarlo en lo que tú estás haciendo, mantener la atención, porque una cosa es captar y otra cosa es mantener la atención sobre uno, entonces eso para mí es importante y así es como yo describo mis clases.

I3: Gracias.

M11: Hacerlo práctico por lo menos en matemáticas con la cuestión de los problemas ¿verdad?, colocar problemas concernientes al ambiente donde él está: que si va a la tienda, que si va a un

Sao, que si va a esto, con los descuentos, para que aplique tanto las adiciones como las sustracciones, sepan emplear la multiplicación, que se les dificulta; por ejemplo, yo tengo segundo y me está costando trabajo con las benditas tablas de multiplicar y entonces haciéndolo más práctico como decir: “si un pantalón vale tanto, ¿tres pantalones cuánto te van a costar?” pueden aplicarla con la adición o hacerlo rapidito con la multiplicación.

M8: Desde el punto de vista de Ciencias Naturales yo doy la clase dando ejemplos de lo que se ve a diario, lo que se ve desde las Ciencias Naturales, lo que está a nuestro alrededor y pues, con una dificultad bien grande que los estudiantes no tienen para una copia, no tienen para ir al internet, para que se aprendan ese nuevo vocabulario porque hablamos de Ciencias naturales y el lenguaje técnico, lo que es difícil para ellos, no tienen ninguna clase de herramientas; me toca en algunas ocasiones dictar la clase que eso ya está mandado a recoger pero es que no tienen la forma de... es que yo veo que es también como falta de voluntad de algunos estudiantes y de algunos padres de familia porque ellos aquí vienen con ropa particular y vienen con unas cosas que lo que se colocan costó (interrumpida por la Entrevistadora para reorientar la pregunta)

I3: Frente a esas situaciones Profe, ¿cómo describe usted su práctica?

M8: Bueno, yo traigo los talleres, los pongo a que reflexionen sobre el tema, que lo relacionen con lo que tienen su alrededor y que lo apliquen en ese momento.

I3: Profe, adelante.

M3: Yo pienso que soy muy práctico, mucha empatía y oriento mucho al estudiante, con mucho amor para que él tenga plena confianza en mí y se enamore de lo que yo esté dando.

M7: Bueno, en preescolar yo busco que los niños sientan que ellos son capaces de aprender, que ellos tienen muchas habilidades y que ellos son capaces de lograr todo lo que se propongan, lo que yo trato de sembrar en ellos es la confianza en ellos mismos.

M5: En mi salón de clases trato de que ellos quieran venir al colegio, que les guste venir a estudiar porque hay estudiantes que tienen apatía y no quieren venir, entonces tú tratas de enamorarlos, de que vengan y que sean recursivos: no hay esto pero hay otra cosa, utilícenla. Yo les digo: “hay que ser creativos” eso es lo que más yo le trabajo a ellos

I3: ¿Alguien más? Bueno.

¿Cuál es el proceso que usted sigue para el diseño curricular del área o asignatura que orienta?

Repito: ¿Cuál es el proceso que usted sigue para el diseño curricular del área o asignatura que orienta? Profesor número 1.

M9: En el caso de las áreas técnicas ya nosotros contamos con... a nivel de unas mesas sectoriales que son las que determinan los programas técnicos de acuerdo a las necesidades del mercado; es decir, para que el estudiante salgan acorde con las necesidades del mercado, ellos hacen sus estudios y luego entonces, eso generalmente es dirigido por el SENA, el SENA es el que se encarga de hacer ese trabajo y nosotros nos apoyamos en ese trabajo sectorial y a partir de allí entonces construimos el plan de estudios para cada área.

I3: ¿Alguien más?

M3: Sí, nosotros llevamos un diseño general, un plan curricular, plan de clases en la Sede 1 y en la sede 2. En la Sede 1 estamos llevando un formato para la preparación de las clases gracias a la intervención de PTA, ella lo conoce. Estamos trabajando con base en ese diseño en la sede 1.

I3: La profe número 5

M5: Bueno, nosotros los que damos matemáticas nos basamos en los estándares que hay, también estuvimos hablando con la técnica, sacamos varios temas de la técnica que nosotros incluimos en matemáticas para fortalecer la parte de la técnica

I3: *¿Qué aspectos tienen en cuenta para el diseño de ese plan?*

M7: Bueno, yo tengo en cuenta los lineamientos básicos del preescolar y también trato de ver los estándares de primero, como los niños se supone que van a ingresar a primero entonces trato de complementar, y sobretodo lo fundamental los lineamientos y, en cuanto a los formatos sí uno que está ahí.

I3: Profe número 4

M4: Bien, basados en la técnica ellos me han indicado las temáticas que puedo dar en los diferentes grados a través de un estudio que hicieron ellos en el ITSA, definieron los temas que yo podía dar en cada una de las áreas: física 8°, 9°, 10° y 11°. Hay dificultades en 10° y 11° porque no hay laboratorio, en 8° y en 9° lo supero porque los laboratorios los hago dentro del curso o los mando a hacer en casa; las experiencias son más sencillas y lo pueden hacer en casa pero en 10° y en 11° sí, ahí tengo esa dificultad.

M8: Bueno, siguiendo también los estándares y los lineamientos. En la parte práctica como no hay laboratorios lo hacemos en el patio con cosas que tengamos a la mano, lo traen de la casa, una lupita, no hay ningún problema, lo que más o menos yo pueda solucionar para poder llevar a la práctica de esa forma los temas.

M4: Yo quería decir también otra cosa: “nosotros para la elaboración del plan curricular nos reunimos y elaboramos el plan...”

I3: ¿Quiénes lo elaboran?

M5: Nosotros mismos los docentes, teniendo en cuenta los estándares y todo el diagnóstico que se elabora y todo. Yo quería aportar también que ahora salió los Derechos Básicos, pero analizando bien la programación de matemáticas de quinto grado y yo digo: “tantos temas para el tercer periodo, cuarto periodo “¡Uy! Yo esto no lo voy a terminar” pero hay unos derechos básicos, hay que rediseñar ese programa otra vez porque no se justifica que uno se esté

desgastando ahí con tantos temas y los derechos básicos hay que mirarlos y coger la temática que apunte a conseguir esos derechos básicos Señor, poderlos hacer más cómodos.

M2: Nosotros en séptimo grado, en 7° debo confesar que cuando ya llegas a cuarto periodo decías: “pero, ¿por qué me quedan algunos temas de séptimo grado afuera, si yo doy 6° yo alcanzo a darlos todos, 8°, 9°?” con séptimo me pasó por 3 años consecutivos de 8 años que tengo aquí y me puse a leer el programa de séptimo, no sé si de pronto fue descuido, no sé, no sé qué sería pero tuve que rediseñarlo: se repetían algunos temas de 6°, enseñamos todos séptimo y gracias a Dios este año nos ha ido bien. Entonces, generalmente hay un líder de área, se ponen reuniones con el líder de área, se exponen este tipo de casos, se comentan las experiencias del aula, “mira, en este tema pasa esto y esto, ¿cómo le explico? No comprenden esto y esto, ¿cómo lo explico de otra manera?” o sea, se hace una reflexión, ahí sí de verdad muy juiciosos por lo menos en Lengua Castellana y entonces se agrega lo que tenga que agregarse o se suprime lo que tenga que suprimirse y se pone como quien dice, se hace un pilotaje de la reforma.

I3: Gracias Profe.

M5: Se da una integración, hay temas que se desplazan de un área para otra, ¿cómo crees tú que lo puedes dar? ¿Cómo lo voy a dar yo? o lo das tú o lo doy yo.

TA: Fíjese que la formulación de los estándares de competencias no son por grados, son por grupos de grados, donde yo miro qué competencias, cuál es el estándar de competencia y que ese estándar de competencia yo tengo tres años (1°, 2° y 3°) para lograr que esa personita logre ese nivel de competencia, entonces yo puedo dosificar hasta qué punto de la competencia yo puedo trabajar con un niño de 7 años, más o menos los promedios de edades que están en 1° (7, 8 años), hasta qué punto puedo trabajar en el siguiente grupo de niños en 2° y en 3° y, bien podrían los profesores que son de tres grados si es que tiene todas las áreas reunirse y hacer esa distinción:

“yo voy a trabajar esta parte de la competencia en 1º, tú trabajas ésta en 2º, tú trabajas ésta en 3º” entonces ahí vamos dosificando y de igual manera le podemos ir llevando el conocimiento a los estudiantes. Como decía acá, una cantidad de contenidos ¿por qué? Porque nosotros tradicionalmente según la mirada y el enfoque que se utilizaba para diseñar y organizar el currículo estábamos más centrados en la distribución de contenidos más no en la competencia que teníamos que desarrollar en el estudiante, si trabajamos y planificamos en función de la competencia a desarrollar veremos qué contenidos son los que se convierten como en el pretexto para yo poder en escena el trabajo conveniente para desarrollar esa competencia; o sea, es otra forma de entrar a planificar haciéndola más racional y más funcional y pues, me encanta que ustedes están haciendo esa reflexión porque es que el primer paso para llegar realmente al cambio es llegar a ese tipo de reflexiones, si uno no hace ese tipo de reflexiones no está cambiando, no está avanzando.

M2: Bueno, yo quiero agregar algo, solamente se me escapó la palabra. Pero es que uno llega a esas reflexiones cuando uno está atento a lo que está haciendo, tú estás trabajando pero estás atento, te empiezas a encontrar con cosas y eso es bien importante, y ojalá tuvieran la oportunidad de socializárnoslo a todos en algún momento porque es que yo entrego estudiantes de esta sede a aquella Sede, obviamente si yo tengo estudiantes aquí de 6º a 9º, obviamente en 6º y 7º hay mucha similitud con la lengua castellana, en 8º y 9º son literaturas, movimientos literarios, en 8º aquí en Colombia y el 9º en Latinoamérica, obviamente cuando ya llegas a 10º y 11º ya es otro tipo de literatura y ya son otro tipo de competencias las que vas a abordar, o sea son cosas distintas las que tienes que desarrollar. Estamos incurriendo en una situación un poco incómoda y es un asunto por mejorar en el currículo de la Institución y es que cuando pasamos los estudiantes entonces los estudiantes decían: “profes, nos llamaron la atención porque no nos

diste esto, no nos enseñaste esto, y esto y lo otro”. Yo me arriesgo, yo me arriesgo con mi programa, porque yo estoy es para eso y yo soy de los que si voy digo: “voy por aquí; me toca esto, este tema es largo, me toca como tres días, tengo que...” voy como que previendo lo que viene; entonces resulta que hay que organizarse y que repartirse eso de esa manera: “bueno mira, en 6° y 7° vamos a desarrollar ésto con los muchachos, en 8° y 9° ésto y en 10° y 11° ésto, ya tú sabes que en 10° y 11° yo voy a fortalecer en ésto, ya tú tienes que dedicarte a ésto” pero entonces está ocurriendo eso, de que nos llenamos de contenidos y decimos “pero es que tú tenías que haberle dado ésto” pero yo le digo “óyeme pero yo me di cuenta de que ellos están fallos en ésto, me tocó dedicarme a reforzar eso ” pues a veces no se generan ese tipo de comunicación y entonces se generan esos problemas.

M4: Nosotros en la Primaria estamos trabajando con el PTA y esto nos ha servido mucho porque hay comunidades de aprendizaje que es cuando nos reunimos los docentes y compartimos las experiencias y hacemos los ajustes del programa; es más, ahora con las pruebas diagnósticas y las saber por grados las analizamos para darnos cuenta donde están las fallas ¿para qué? Para aplicar los correctivos y diseñar las actividades que van a ayudar a reforzar ese aprendizaje, entonces ese es uno de los logros que no colocamos ahí los del PTA.

I3: Bueno, ¿alguien más tiene algo que agregar? ¿Alguna pregunta, comentario o idea?

M8: Sí, ¿el PTA se extenderá hacia el bachillerato?

PTA: Bueno, el colegio fue seleccionado como Institución piloto, la palabra no es piloto, es PIONERA , seleccionado porque ha mostrado mejoría en algunos procesos que se han venido implementando en primaria y es seleccionado como pionero para implementar el PTA en el bachillerato a partir del otro año, entonces van a tener dos tutores, o sea nosotros es poco lo que aún sabemos de eso, pero la proyección es que van a tener 2 tutores, uno que se dedique a

lenguaje y el otro a matemáticas desde transición hasta 11°. Eso va desde el otro año. La Rectora debe asistir a una formación de 3 días el 1 de Noviembre y allí le van a decir a ella cómo fue seleccionado el colegio y cómo se va a implementar.

M7: Eso es un logro.

I3: Bueno, ¿nada más? No habiendo más comentarios, agradecemos de veras su presencia, su colaboración y sus gratos aportes. ¡Muchas gracias! Los invitamos a esperar un refrigerio

Anexo F. Evidencia fotográfica de grupos focales

Imagen 1: Grupo focal Estudiantes



Imagen 2: Presentación de resultados.

Anexo G. Nota de invitación a mesas de trabajo

Soledad, 7 de Septiembre de 2016

Por medio de la presente, el grupo de investigadores de Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y evaluación de la universidad del Norte, le hace una cordial invitación a la socialización de los avances de nuestro proyecto de investigación "RESIGNIFICACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO ESTRATEGIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA", el día Viernes 09 de Septiembre a las 7:00 a.m. en las Instalaciones de la Sede 1 María Auxiliadora, la duración del evento será de 1 hora tentativamente.

Nos dará mucho gusto contar con su valiosa participación y escuchar sus comentarios.

Cordialmente,

GRUPO INVESTIGADOR.

 Como miembro del grupo focal de Padres de Familia, es muy importante para nosotros contar con su información como participante activo de nuestro proceso de investigación, por ello le solicitamos diligenciar los siguientes datos:

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

NOMBRE DE SU ACUDIDO: _____ GRADO: _____

SEDE: MARÍA AUXILIADORA GENARO FELICIANO

DIRECCIÓN: _____ TELÉFONO: _____

CELULAR: _____ CORREO: _____

Anexo H. Lista de asistencia a mesas de trabajo



UNIVERSIDAD DEL NORTE
 INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACION: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
 PROMOCIÓN 51

MESA DE TRABAJO No. 1 – JORNADA DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA INVESTIGACIÓN:
 REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO PARA EL
 MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Objetivo: Desarrollar una jornada de fundamentación teórica sobre conceptos relacionados con el PEI y los modelos pedagógicos dirigida a los grupos focales de la investigación "Rediseño del modelo pedagógico a partir de la evaluación del currículo para el mejoramiento de la práctica docente" en la Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad.

Fecha: 20 de septiembre de 2016.

Hora: 10:00AM

Lugar: ITISOL Sede 1 (María Auxiliadora).

#	NOMBRE COMPLETO	CARGO	NRO CC.	FIRMA
1	Luz Marina Valencia Galeano	Realiz	22 428.505	Melania G.
2	Yanetru Afayador Hernandez	Estudiante	TI:1.192279832	Yanetru A.
3	Lesly Patricia Pimiento Fontalvo	Estudiante		Lesly Pimiento
4	Mirha Teresa Ortega Diaz	Profesora	33.082.303	Mirha Ortega
5	Victoria Xiebles de Simanca	Docente	22.690.230	Victoria Xiebles
6	Luz Miryam Rascayo Palino	Docente	32743680	Luz Miryam
7	Carolina Casalins Orozco	Docente	22.404.677	Carolina
8	Ana Carmela Lopez Parra	Docente	22438286	Ana Carmela
9	Elma Ulru Granadillo	Docente	32814973	Elma Ulru
10	Elvis Dnaco R	Docente	32819931	Elvis Dnaco
11	Juan Josue Fontalvo Avilez	Docente	72428979	Juan Josue
12	Yisael Saray Moreno Barrios	Docente	22.534.829	Yisael Moreno
13	ERIKA DEL SOCORRO GÓMEZ OROZCO	Docente	22.581397	Erika
14	Daniela andrea Yan Bouca	Estudiante		Daniela
15	John Alex Sierra Castillo	Estudiante	1001897388	John Alex
16	Malvis Carday Garzon D.	Estudiante		Malvis Carday
17	Wagner Vivaldo Lambas	Docente	32799887	Wagner V
18	John Flavio Cordoba Camacho	Docente	4267103	John Flavio
19	Carlos Alberto Mosquera Meliro	Estudiante		Carlos
20	Tatiana Carolina Carrillo Arzola	Estudiante	TI:1002030652	Tatiana
21	MARIA EMILIA BARRONAN PEREZ	Estudiante	TE: 3124116474	Maria Emilia
22	Jefferson Alberto Perez Tejeda	Estudiante	TI:1.002.208485	Jefferson

HOJA 1 DE 2



UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
PROMOCIÓN 51

**MESA DE TRABAJO No. 1 – JORNADA DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA INVESTIGACIÓN:
REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

#	NOMBRE COMPLETO	CARGO	NRO CC.	FIRMA
23	Dylon flores Morales	estudiante	3926580	
24	Danna Donado	estudiante		
25	Sharen Daniela ISO	Estudiante	34	
26	Camilo Barragán Ruiz	Estudiante	100 2000.155	
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				

HOJA 2 DE 2

MESA DE TRABAJO No. 2:
**REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Objetivo: Desarrollar una jornada por mesas de trabajo integradas por miembros de los grupos focales de la investigación "Rediseño del modelo pedagógico a partir de la evaluación del currículo para el mejoramiento de la práctica docente" en la Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad.

Fecha: 11 de octubre de 2016.

Hora: 07:00AM

Lugar: ITISOL Sede 2 (Genaro Feliciano).

#	NOMBRE COMPLETO	CARGO	NRO CC.	FIRMA
1	Carmen Isabel Casalins Osorio	Docente	22.404.677	<i>Carmen Casalins</i>
2	Gilma Roquel Otero Grandilla	Docente	32814973	<i>Gilma Otero</i>
3	Tisiel Soray Moreno Borrero	Docente	22.539.829	<i>Tisiel Borrero</i>
4	Juan Josué Fontalvo Avilez	Docente	72428979	<i>Juan Fontalvo</i>
5	Victoria Niebles de Simanca	Docente	22.690.230	<i>Victoria Niebles</i>
6	OSCAR BORGHA CURSILLO	DOCENTE	72167727	<i>Oscar Borgha</i>
7	Luz Miryam Carreño P	Docente	32743680	<i>Luz Carreño</i>
8	Pablo Emilio Penado Ponso	Docente	8751609	<i>Pablo Penado</i>
9	ERIKA GÓMEZ OROZCO	Docente	22.581397	<i>Erika Gómez</i>
10	Raymundo Virel Lambis	Docente	32799887	<i>Raymundo Virel</i>
11	Yenis González M.	Madre	32.866.642	<i>Yenis González</i>
12	Mirlean Teresa Ortega D	Madre	33.082.303	<i>Mirlean Ortega</i>
13	Carlos Andrés Olivares	Estudiante		<i>Carlos Olivares</i>
14	Daniela Andrea León	Estudiante		<i>Daniela León</i>
15	Yanedy Afañador Hernández	Estudiante		<i>Yanedy Afañador</i>
16	Dylan Flores Urecho	Estudiante		<i>Dylan Flores</i>
17	Briatry A. Guaran Tolosa	Estudiante	1.001.940.230	<i>Briatry Guaran</i>
18				
19				
20				
21				
22				

Anexo I. Formatos SQA (mesa de trabajo N°1)

Padre de familia

REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Mesa de trabajo 1

Fundamentación teórica: Modelo pedagógico y conceptos básicos que fundamentan el P.E.I.

S ¿Qué sé?	Q ¿Qué quiero aprender?	A ¿Qué aprendí?
<p><i>Modelo pedagógico formas de enseñar profesores a estudiantes.</i></p>	<p><i>aprender a expresar los conceptos en público. del modelo pedagógico a seguir.</i></p>	<p><i>Aprendí las distintas formas de enseñanzas y participación en el proyecto pedagógico.</i></p>

Equipo investigador: FRED ÁVILA MOLINA- CARLOTA GASTELBONDO BARCELÓ
 JUDITH PERTUZ SARMIENTO- ROSA SUÁREZ CAMACHO
 Septiembre de 2016

REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN
DEL CURRÍCULO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Mesa de trabajo 1 **Estudiante**

Fundamentación teórica: Modelo pedagógico y conceptos básicos que fundamentan el P.E.I.

S ¿Qué sé?	Q ¿Qué quiero aprender?	A ¿Qué aprendí?
<p>entendi que Es para mejorar la manera en el los profesores nos dan las Clases y hacer un plan de me- joramiento.</p>	<p>Me gustaria aprender que es, el porque estan interesados en hacer un modelo pedagogico en nuestro colegio y para que sirve las estrategias que sirven para el plan de mejoramiento.</p>	<p>Concepto de misión, visión, perfil del estud- iante. Concepto de modelo pedag- gico, clases de Modelos pedagog- icos y los modelos pedagoge- cos Hetero estruct- ural, Autoestruct- ural y Interes- tructural.</p>

Equipo investigador: FRED ÁVILA MOLINA- CARLOTA GASTELBONDO BARCELÓ
JUDITH PERTUZ SARMIENTO- ROSA SUÁREZ CAMACHO
Septiembre de 2016

Grupo Focal
Docente

REDISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN
DEL CURRÍCULO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Mesa de trabajo 1

Fundamentación teórica: Modelo pedagógico y conceptos básicos que fundamentan el P.E.I.

S ¿Qué sé?	Q ¿Qué quiero aprender?	A ¿Qué aprendí?
<p>El modelo pedagógico son los fundamentos filosóficos, sociológicos, científicos y didácticos que conducen la vida escolar.</p> <p>Permite que todas las personas involucradas caminen hacia la misma meta y por tanto conseguir la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Más que aprender vivenciar la implementación del modelo pedagógico en el ambiente escolar donde me desempeño.</p>	<p>Mayor claridad conceptual acerca de cada uno de los modelos pedagógicos que han primado a lo largo de la historia.</p>

Equipo investigador: FRED ÁVILA MOLINA- CARLOTA GASTELBONDO BARCELÓ
JUDITH PERTUZ SARMIENTO- ROSA SUÁREZ CAMACHO

Septiembre de 2016

Anexo J. Taller: Conceptos fundamentales para la filosofía Institucional (mesa de trabajo N°2)



UNIVERSIDAD DEL NORTE
 INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
 PROMOCIÓN 51

CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

OBJETIVO: Determinar colectivamente los conceptos que fundamentan la filosofía institucional a través de un proceso de análisis y reflexión que permita su coherencia con la misión, visión y el perfil del estudiante.

¿CÓMO LO HAREMOS?: Cada mesa de trabajo deberá elegir de manera consensuada los conceptos que fundamentan la filosofía Institucional teniendo en cuenta la misión, visión y el perfil del estudiante. De los conceptos planteados, deberán elegir el que consideren más coherente y pertinente (opciones A, B, o C) o bien podrán construirlo en la opción D.

Mesa de Trabajo
 N° 1

- Integrantes:
- Luz Miryam Carrero
 - Carmen Casalins
 - Miria Ortega
 - Karolay Afanador
 - Daniela Tehera
 - Carlos Olivares
 - Juan José Font

CONCEPTOS	A	B	C	D
HOMBRE-MUJER	El hombre es un viviente y, por ello, en un sentido general, es ante todo un ente natural. Como todos los entes naturales, deberá ser un compuesto de materia y forma, pero en los seres vivos, la materia es el cuerpo, y la forma, el alma. El hombre se sitúa como el resto de los vivientes en una gradación natural (scala naturae): los entes inanimados (minerales), las plantas (vegetales),	"El hombre es sus relaciones sociales" Lo que el hombre es no puede determinarse a partir del espíritu ni de la idea, sino a partir del hombre mismo, de lo que este es concretamente, el hombre real, corpóreo, no es un ser abstracto, fuera del mundo, el hombre es en el mundo. El hombre es infinitamente perfectible, las facultades humanas, latentes y potenciales tienen una	Los hombres y las mujeres no pueden comprenderse más que simplemente viviendo histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su "camino" y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también (Freire, 1996)	El hombre es materia que va tomando forma (Aristóteles) para de esta manera lograr perfeccionar sus facultades humanas y así desarrollarlas infinitamente (Marx 1968) y logre construir su camino teniendo en cuenta su historia, cultura y sociedad.

UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
PROMOCIÓN 51

	los animales, el hombre. El hombre es, pues, un animal, pero un animal superior al resto de ellos (Aristóteles).	capacidad ilimitada de desarrollo (...) puede alcanzar las formas más altas de la creatividad, el pensamiento y la acción (Marx, 1968)		
NIÑO-NIÑA	El niño es una <i>tabula rasa</i> , o dicho de otro modo un cuaderno en blanco que se irá llenando en tanto acumule experiencias educativas de vida. El niño no cuenta con ideas innatas, esto es previas al nacer, y por lo tanto únicamente la experiencia le da forma a su educación (Locke, 1693)	Personas co-constructoras activas de su cultura y de su identidad que, a través del juego y las interacciones afectivas y cognitivas con su entorno, crean un mundo rico de significados y posibilidades ilimitadas para su desarrollo pleno y el enriquecimiento de la sociedad a la que pertenecen (Fundación INTEGRA, 2011)	Sujetos con derechos que nacen con capacidad para establecer relaciones sociales-mundo físico y natural; Se mueven, se comunican, entre otras conductas que satisfacen sus necesidades, de acuerdo a las demandas del contexto; Interactúan con el entorno al proponer, resolver y ejecutar sobre las situaciones de su vida cotidiana. (MEN)	El niño y la niña son personas que construyen activamente su propia identidad y su cultura a través de experiencias educativas, cognitivas y afectivas. Esta formación les permite responder a las demandas, intelectuales, afectivas, culturales, sociales y laborales de su contexto.
CIUDADANO	"Persona que, por tener la nacionalidad de un país, tiene los derechos y las	Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que	Es un ser político moderno poseedor de un conjunto de derechos y	



UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
PROMOCIÓN 51

	<p>obligaciones que sus leyes determinan". (Lara, 2010)</p>	<p>respetar unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás.</p> <p>El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, -al ser humano aparentemente más lejano -al desconocido, por ejemplo, o a quien hará parte de las futuras generaciones. Todos podemos reconocernos como compañeros de un camino bien largo.</p> <p>Asimismo, ser ciudadano</p>	<p>obligaciones que determinan no sólo la pertenencia a una comunidad nacional; sino la participación en la vida social que permite el ejercicio sobre el espacio público. Lo anterior permitirá que el hombre alcance una conciencia ciudadana que indica el reconocimiento de un destino compartido con los demás dentro de una comunidad política (García, 2002)</p>	
--	---	---	---	--



UNIVERSIDAD DEL NORTE
 INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
 PROMOCIÓN 51

		<p>implica que se está a favor de los procesos colectivos. Ciudadano es el que se asocia, se organiza con otros ciudadanos y emprende acciones colectivas en torno a objetivos y tareas de interés común. (Mockus, 2004)</p>		
FAMILIA	<p>La familia es, en todas las sociedades, la primera escuela del ser humano. En su seno se adquieren conocimientos básicos sobre la cultura, los primeros hábitos, conductas, etc. Este tipo enseñanzas pueden ser involuntarias, es decir, mediante la observación y mimetismo del educando; o pueden realizarse con una intencionalidad finalista: el adulto, conscientemente, propicia el aprendizaje de un</p>	<p>Se entiende por familia, "aquella comunidad de personas emparentadas entre sí por vínculos naturales o jurídicos, que funda su existencia en el amor, el respeto y la solidaridad, y que se caracteriza por la unidad de vida o de destino que liga íntimamente a sus integrantes más próximos" (Corte Constitucional-Sentencia T-070, 2015)</p>	<p>La familia es una institución formada por sistemas individuales que interactúan y que constituyen a su vez un sistema abierto. Está formada por individuos, es también parte del sistema social y responde a su cultura, tradiciones, desarrollo económico, concepciones, concepciones ético-morales, políticas y religiosas. (Martínez C., 2001)</p>	<p>La familia es, en todas las sociedades, la primera escuela del ser humano. En su seno se adquieren conocimientos básicos sobre la cultura, los primeros hábitos, conductas, concepciones ético-morales, políticas y religiosas que funda su existencia en el amor, el respeto y la solidaridad. Este tipo de enseñanzas pueden ser involuntarias, es decir, mediante la observación y mimetismo del educando; o pueden realizarse con una</p>



UNIVERSIDAD DEL NORTE
 INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
 PROMOCIÓN 51

	contenido determinado encaminado a satisfacer un objetivo prefijado. (Sanchez Rivas, 2003)			intencionalidad Finalista. el adulto consciente-mente, propicio el aprendizaje de un contenido determinado encaminado
ESCUELA	La escuela deberá ser un universal de la cultura, un referente omnipresente y necesario que define la inclusión de los hombres a la sociedad, lo cual significa que trasciende sus límites geográficos y temporales; es un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad en el marco del principio de la discontinuidad generacional" (Zapata S.f., p. 40).	<u>La escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones.</u> (Echavarría, 2003)	La escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación (Durkheim, 1976)	

→ a satisfo Prefijado



UNIVERSIDAD DEL NORTE
 INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN
 PROMOCIÓN 51

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Aristóteles, De An. II, cap. 3, esp. 414b 17ss.
- Marx, K. (1968). *Manuscritos de 1844. Economía política y filosofía*. Buenos Aires: Arandu.
- Sánchez, E. (2003). "La familia. Bases teóricas para una reflexión pedagógica". Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar, n.º 1. ISSN: 1696-7747.
- Martínez, C. Salud Familiar. La Habana: Editorial Científico – Técnica. 2001
- Anónimo, (2011). *John Locke y la educación clasista*. Recuperado de:
<https://historiamodernaycontemporanea.wordpress.com/2011/01/30/john-locke-y-la-educacion-clasista/>
- Política Educativa para la Primera Infancia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Zapata V. (s.p.i.). Conceptos articuladores en pedagogía. Documento de trabajo, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio, (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (2), pp. 145-175.
- García, B. (2002). *Reconstruyendo la ciudadanía. "Educación ciudadana y participación democrática"*. México: Ed. Porrúa.
- Durkheim, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Anexo K. Informes de mesas de trabajo

ACTA N°1

MESA DE TRABAJO No. 1 - GRUPOS FOCALES:

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL SOBRE EL P.E.I. Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Siendo las 10 a.m. se reúnen en la Institución Educativa Técnica industrial de Soledad los miembros de los grupos focales de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes junto al equipo Investigador, con el objetivo de desarrollar una jornada de fundamentación teórica sobre conceptos relacionados con el PEI y los modelos pedagógicos a partir de la evaluación del currículo para el mejoramiento de la práctica docente.

El equipo Investigador abre la jornada con un saludo cordial y expresa a los asistentes su agradecimiento por su puntualidad e interés; posteriormente, explica el objetivo de la actividad programada haciendo claridad en los conceptos a abordar, la duración de la jornada y la dinámica de trabajo. A continuación, se entrega un material impreso a los presentes y se procede a la realización de un cuadro SQA que consiste en el diligenciamiento de tres columnas (¿Qué sé?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Qué Aprendí?) en diferentes momentos de la jornada. Se abordan inicialmente las columnas S y Q (¿Qué sé? y ¿Qué quiero aprender?) en las cuales los padres de familia, docentes y estudiantes presentes escriben qué entienden por modelo pedagógico qué les gustaría saber al respecto. Pasados 10 minutos se abre un breve espacio de participación en el que algunos dan sus aportes y expresan sus expectativas. Durante el desarrollo de este espacio, es posible escuchar conocimientos previos y reconocer algunas imprecisiones conceptuales para su posterior claridad. Naturalmente, se hace notorio un mejor manejo conceptual por parte de los

docentes en comparación con los estudiantes y padres de familia quienes en su mayoría manifestaron no tener certeza de los conceptos planteados.

Una vez realizada la primera parte del cuadro SQA, se procede con el abordaje del concepto de PEI, currículo, calidad y los componentes del Horizonte Institucional: misión, visión, perfil del estudiante, filosofía (concepto de hombre- mujer, niño-niña), estos aportes conceptuales son realizados de manera clara y precisa en procura de garantizar la comprensión de los mismos; al finalizar este abordaje conceptual los docentes comentan tener claridad de ellos y pleno conocimiento del Horizonte Institucional.

Acto seguido, el grupo realiza la fundamentación teórica correspondiente a modelos pedagógicos, comenzando con las generalidades, orientadas a responder interrogantes como: ¿Qué es?, ¿Para qué sirve?, ¿Cómo se estructura? A continuación, presenta un cuadro comparativo que establece las características de cada uno de los modelos pedagógicos (tradicionalista, conductista, constructivista, social, romántico) atendiendo a sus metas, conceptos de desarrollo, contenidos, relación maestro-estudiante, metodología y evaluación. Seguidamente, se clasifican éstos en autoestructurantes e interestructurantes y se ejemplifica cada uno para una mejor comprensión. La comparación entre un modelo y otro genera confusión a los asistentes, principalmente a estudiantes y padres de familia, razón por la cual fue necesario volver a explicar y de manera más simple y pausada comparar uno a uno, lo que permitió a los presentes ubicar a la IE en un modelo pedagógico específico teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas de aula y reflexionar alrededor de la pertinencia del mismo.

Seguidamente, se procede a diligenciar la última columna del cuadro SQA (¿Qué aprendí?), se comparten espontáneamente algunos comentarios referentes a lo aprendido en la actividad y se

finaliza agradeciendo a los asistentes por su valiosa participación. Se cierra la sesión siendo las 12 m.

Anexamos a continuación la síntesis de los datos obtenidos con el diligenciamiento del cuadro

SQA:

GRUPO FOCAL	S ¿Qué sé?	Q ¿Qué quiero aprender?	A ¿Qué aprendí?
PADRES DE FAMILIA	El modelo Pedagógico es - “la forma de enseñar de los profesores a los estudiantes”.	Los padres de familia quieren: - Profundizar el modelo pedagógico a seguir en la Institución Educativa.	Aprendieron: - Las distintas formas de enseñanza de acuerdo a los diferentes modelos pedagógicos - La importancia de participar en la Construcción del PEI.
ESTUDIANTES	El modelo pedagógico es: - Una base para desarrollar un tema. - El modelo de evaluación de una Institución por medio de procesos formativos. - La práctica de los procesos formativos desarrollados en una IE - El plan pedagógico que implementa la IE. Comprende las prácticas docentes y el manual de convivencia Institucional. - Una persona ejemplar.	Los estudiantes quieren: - Aprender sobre los beneficios de establecer un Modelo Pedagógico, su concepto, aplicabilidad/implementación y estructura. - Saber ¿Cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los modelos pedagógicos?	Aprendieron: - Sobre los diferentes modelos pedagógicos y la utilidad de los mismos. - A establecer las diferencias existentes entre cada uno de los modelos pedagógicos. - Conceptos fundamentales del Horizonte Institucional. - Que el modelo pedagógico debe ser coherente con el Horizonte Institucional así como con el concepto de calidad asumido por la IE. - Que el currículo Institucional debe construirse de manera colectiva y de acuerdo al Modelo pedagógico Institucional y al concepto de calidad. - Que el modelo tradicional sigue vigente en la IE. - Que la adopción de un modelo pedagógico garantizará un mejor futuro a la IE ya que

			<p>permitirá el mejoramiento institucional y garantizará mejores aprendizajes.</p>
DOCENTES	<p>El modelo pedagógico es:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de fundamentos filosóficos, sociológicos, científicos y didácticos que conducen la vida escolar. Permite que los involucrados trabajen por una meta común para la consecución de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. - La forma en que se desarrollan los procesos formativos en la IE para la formación integral de los estudiantes. - El tipo de aprendizaje que caracteriza a una IE, a partir del cual se aplican las estrategias y técnicas de aprendizaje que fundamentan este modelo. - Línea de estudio o investigación que brinda parámetros para dirigir el quehacer pedagógico. - Estructura organizada que orienta la enseñanza y el aprendizaje en una IE. 	<p>Los docentes quieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar la implementación de un modelo pedagógico en la IE. - Determinar el(los) modelo(s) pedagógico(s) que se está(n) ejecutando en la IE. - Tener certeza del modelo a seguir para un mejor desarrollo del ejercicio pedagógico y que atienda a las características Institucionales. - Cómo poner en práctica el modelo pedagógico con el ánimo de obtener resultados óptimos en los procesos educativos de la escuela. 	<p>Obtuvieron/aprendieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor claridad conceptual respecto a cada uno de los modelos pedagógicos. - Que actualmente el modelo pedagógico que figura en el PEI de la IE es el conceptual; sin embargo, prima el tradicionalista. - Que es necesario ubicarse en un modelo interestructurante que permita la participación activa y el diálogo.

ACTA N°2

MESA DE TRABAJO No. 2 - GRUPOS FOCALES:

“CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL”

Siendo las 8 a.m. se reúnen en la sede dos de la Institución Educativa los miembros de los grupos focales de padres de familia, estudiantes y docentes junto al equipo Investigador, para realizar la mesa de trabajo N°2 que tiene como objetivo determinar colectivamente los conceptos que fundamentan la filosofía institucional a través de un proceso de análisis y reflexión que permita su coherencia con la misión, visión y el perfil del estudiante.

Se recibe a los asistentes con un saludo caluroso y se les agradece de antemano la asistencia; posteriormente, se explica el objetivo de la actividad programada haciendo énfasis en la necesidad de ajustar colectivamente la filosofía Institucional integrando en ella los conceptos de hombre- mujer, niño-niña, ciudadano, familia y escuela, los cuales no figuran en el PEI luego de la revisión documental realizada para efectos de este trabajo de investigación. Si bien, realizar estos ajustes no es la finalidad última de este proyecto, constituye un paso fundamental previo al rediseño del Modelo Pedagógico ya que este deberá ser coherente con el Horizonte Institucional y atender pertinentemente a las necesidades y fundamentos filosóficos sobre los cuales se direcciona la escuela.

Una vez claro el objetivo, se distribuyen los Miembros de los grupos focales en 3 mesas de trabajo de 8 integrantes (cada una cuenta con representantes del grupo focal de docentes, estudiantes y padres de familia), a las cuales se les hace entrega del material impreso que consta de un cuadro con las opciones A,B,C y D, el cual deberá ser diligenciado según la elección realizada de manera consensuada; en las opciones A, B y C figuran algunos conceptos de

diversos autores recopilados por el equipo Investigador y la opción D consta de un espacio en blanco que permite la construcción del concepto en caso de que ninguno de los 3 propuestos llene las expectativas o cumpla con los requisitos de coherencia y pertinencia con el Horizonte Institucional. Igualmente, cada grupo es acompañado por un miembro del Grupo Investigador, quien se encarga de despejar dudas en caso de que las haya, supervisar la dinámica de trabajo y controlar el tiempo. Cada una de las mesas de trabajo formadas ocupa un espacio dotado con carteleras que plasman la Misión, Visión y Perfil del estudiante, de tal modo que éstas sean el soporte para que realicen elecciones y/o construcciones conceptuales coherentes con el Horizonte Institucional.

Una vez ubicadas las mesas de trabajo, se dispone de una hora para la construcción grupal de los conceptos abordados, se evidencia un gran interés por parte de los participantes y se genera un espacio de reflexión conjunta en el que todos dieron sus aportes y puntos de vista desde la mirada de cada uno de los estamentos Institucionales que representan (docentes, padres de familia y estudiantes), encontrando puntos comunes que fueron plasmados en sus conceptualizaciones finales. Transcurrido el tiempo dispuesto para el desarrollo de la actividad los grupos retornan al aula de clases dispuesta como espacio común.

El equipo Investigador pregunta a los grupos:

¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de la actividad?

¿Qué fue lo más interesante y lo más retador de la misma?

De esta forma, se abrió un breve espacio en el que se expresó la importancia de este tipo de interacciones para la construcción del PEI y la reflexión alrededor de las iniciativas de la escuela; así mismo, los participantes expresan lo significativa que resultó la experiencia y manifiestan

como el mayor reto, la unificación de las diferentes perspectivas en un concepto que los identifique como Comunidad y que realmente atienda e impacte en las necesidades reales de la escuela y su contexto.

Acto seguido, se procede a realizar la socialización de los conceptos, para lo cual cada una de las mesas de trabajo elige un vocero encargado de leer las conceptualizaciones del grupo y argumentar la pertinencia de las mismas. Se inicia la socialización con el concepto de “hombre-mujer” y se continúa en orden con “niño-niña”, “ciudadano”, “familia” y finalmente, “escuela”; en la medida en que los voceros exponen sus productos, se realiza en el tablero un cuadro que recopila las ideas planteadas para su posterior unificación. Gracias a este juicioso trabajo fue posible realizar los ajustes correspondientes a la Filosofía Institucional, el producto final derivado de esta actividad figura anexo a la presente acta y será presentado ante el Consejo Académico para su validación.

Finalmente, algunos asistentes agradecen al grupo Investigador por la ejecución de esta iniciativa que a su juicio resultó de manera espontánea, respetuosa y altamente significativa. Se cierra la sesión siendo las 11 a.m. agradeciendo a los presentes sus valiosos aportes y positivos comentarios.

Anexo L. Evidencias fotográficas del desarrollo de mesas de trabajo

Imágen 1: Mesa de trabajo N°1, fundamentación teórica



Imágen 2: Mesa de trabajo N°2.

Anexo M. Rúbricas de observaciones no participantes de clases

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA T1

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad
Nombre de la Sede:	Sede N° 1
Grado : Transición	Área : Matemáticas
Observador: Carlota Gastelbondo	Observado: T1
Fecha: 16 septiembre 2015	Hora: 7:25 am

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

1 (No aplica): Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.

2 (Deficiente): Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.

3 (Básico): Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.

4 (Bueno): Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.

5 (Excelente): Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					X	La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de primaria.
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes			X			
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>			X			
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u>	X					

con los referentes de calidad: estándares, derechos básicos de aprendizaje							
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 dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de aprendizaje			X				

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias	X					
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores	X					
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	X					
	El docente <u>relaciona</u> el tema con otras áreas del conocimiento		X				
	El docente relaciona el tema con el contexto real	X					
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias	X					
Didáctica utilizada en el aula de clase	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 construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa	X					
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase	X					
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje	X					Se observa excelente manejo del tiempo, incluso se realizan ejercicios de relajación y concentración en cada cambio de actividad.
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos		X				Las actividades realizadas favorecen el aprendizaje, atendiendo a los diversos estilos de aprendizaje.

EVALUACION							
CRITERIOS	EVIDENCIAS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
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					La docente realiza constante seguimiento al proceso de aprendizaje y realiza realimentación de manera individual y grupal.

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					
La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada		X					

Comentarios adicionales:

La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria.

CARLOTA GASTELBONDO BARCELÓ

Nombre del Aplicador

Descripción observación de clase T1.

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Matemáticas en el grado Transición de una de las sedes de la institución. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico:

Inicialmente, en lo que respecta al criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional, éste “No aplica”, dado que el documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran; por tanto, no fue posible contrastarlo con la planeación.

En cuanto al criterio de si la planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes, se ponderó “básico”, debido a que en el documento que evidencia la planeación de la clase están formulados claramente los objetivos que se espera que alcancen los estudiantes; si bien, estos objetivos son coherentes con el perfil del estudiante que se desea formar, la falta de apropiación del modelo Pedagógico Institucional impide determinar la coherencia entre el perfil de estudiante con el modelo pedagógico que se materializa en el ejercicio pedagógico de aula.

En cuanto al indicador de si la clase estaba ajustada a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, se ponderó como “Deficiente”, en concordancia con la falta de profundidad y precisión del modelo pedagógico institucional.

Con respecto a los siguientes criterios relacionados con la planeación, la ponderación fue “excelente”, porque la docente presentó un documento de planeación que incluye todos los criterios:

- “desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad,
- “desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de la gestión de aula, como Ambiente escolar, Saberes previos, Metodología, Manejo del tiempo, Material educativo de apoyo y Evaluación”.

Se pondera como “Bueno” el hecho de que en la planeación se prevén dificultades, limitaciones y retos de diversa índole que pueda presentarse durante el desarrollo de la clase.

En lo relacionado con el Desarrollo de la clase, acerca del criterio Ambiente favorable para el aprendizaje, el indicador “se manejan acuerdos de convivencia y se fomentan valores” se calificó como Excelente, dado que al iniciar la clase la docente recordó los acuerdos de convivencia establecidos, se pudo observar que los estudiantes tienen una apropiación de los mismos, esto representado en las acciones de respeto y tolerancia asumidas por los estudiantes entre ellos y hacia la docente, siguiendo las orientaciones dadas por ella durante la observación de clase.

Durante la fase inicial la docente realiza la activación de conocimientos previos a través de preguntas haciendo uso del material preparado con juegos, actividades de ejercitación, apoyando la recordación de aprendizajes anteriores, por tal razón este criterio se pondera como “excelente”.

Respecto al criterio Conocimiento del contenido disciplinar, sobre si el docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados, este indicador se calificó como Excelente, dado que se evidenció con claridad el dominio y manejo disciplinar de la docente durante la observación, quien mostró gran apropiación de los

contenidos desarrollados, creatividad e ingenio para presentarlos a los estudiantes, lo que permitió que participaran con gran entusiasmo durante la clase, esto le permitió relacionar el tema abordado con otras áreas del conocimiento así como con el contexto real con una ponderación “buena” y “excelente” respectivamente, favoreciendo la argumentación y la participación.

Ahora bien, respecto al criterio de la didáctica utilizada en la clase, cada uno de los indicadores de este fueron ponderados como “excelente” ya que durante el desarrollo de la clase la docente emplea diversas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativo, sus actividades son pertinentes y coherentes con el propósito que se estableció en la planeación presentada y además favorecieron la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes quienes mostraron gran motivación y disfrute del evento de la clase.

Con respecto al criterio Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, se observó que La docente realizó un uso apropiado del tiempo en el desarrollo de la clase, reflejado en una organización de la misma, incluso con espacios de ejercicios de motivación y relajación en cada cambio de actividad. Por estas razones fue ponderado como “excelente”

En cuanto al uso pedagógico de materiales educativos, la docente presentó diversos recursos que atienden diferentes estilos e intereses, favoreciendo el aprendizaje desde diferentes formas de abordar el mismo, este criterio se ponderó como “excelente” ya que estos permitieron que los estudiantes mostraran gran motivación durante el desarrollo de cada una de las actividades.

Por último, en el aspecto Evaluación, para el criterio Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, el indicador “la evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación” fue calificado como Bueno, dado que se logró evidenciar articulación con el documento de planeación de la clase presentado por la docente.

Se ponderan como “excelentes” los indicadores referidos al permanente monitoreo y realimentación oportuna e inmediata del docente, así como también utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos. Se evidencia que la docente realiza evaluación formativa durante el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en cada una de las fases de la clase. Para el indicador referido a la presencia de las diferentes formas de evaluación (Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) se ponderó como Bueno, ya que se observa que la docente hace partícipes a los estudiantes de su proceso de evaluación

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA T2

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad
Nombre de la Sede:	Sede N° 2 Genaro Feliciano
Grado : Transición	Área : Lenguaje
Observador: Judith Pertuz	Observado: T2
Fecha: 11 Marzo de 2016	Hora: 1:30 p.m.

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

Criterios de ponderación:

- 1 (No aplica):** Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.
- 2 (Deficiente):** Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.
- 3 (Básico):** Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.
- 4 (Bueno):** Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.
- 5 (Excelente):** Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución				X		
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes			X			Los propósitos son claros y precisos. Los propósitos específicos apuntan al alcance del propósito de aprendizaje.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>			X			Si bien no se expresa en el término mencionado, las actividades planeadas apuntan a satisfacer las necesidades y diferentes estilos de aprendizaje.

Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje		X					Se evidencian en plan de estudios (planeación anual)
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	1. Ambiente escolar					X	
	2. Saberes previos			X			
	3. Metodología		X				
	4. Manejo del tiempo	X					
	5. Material educativo de apoyo	X					
	6. Evaluación	X					
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X	

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias		X				Si bien los acuerdos de convivencia no se expresan verbalmente, estos se evidencian durante el desarrollo de la clase.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores	X					
Conocimiento del Contenido	El docente demuestra conocimiento del	X					

Disciplinar	tema y dominio de los conceptos desarrollados						
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento	X					Se evidencia relación con las 5 dimensiones del ser.
	El docente relaciona el tema con el contexto real	X					
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias	X					
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo				X		
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		X				
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada	X					Existe alineación entre lo que se hace en el aula y se registra en el planeador.
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa	X					

	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase	X					
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje	X					
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos	X					

EVALUACION							
CRITERIOS	EVIDENCIAS						OBSERVACIONES
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					La docente es quien evalúa. No se evidencian las diferentes formas de evaluación.
		2.Coevaluación					
3.Heteroevaluación							
El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos							

	La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada						
--	---	--	--	--	--	--	--

Comentarios adicionales:

La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria. La experiencia surge de manera organizada tanto en el clima de aula como en el ejercicio pedagógico de la docente, hay apropiación por parte de los diferentes actores.

JUDITH PERTUZ SARMIENTO**Nombre del Aplicador**

Descripción observación de clase T2.

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Lenguaje en el grado Transición de la Sede n°2 Genaro Feliciano. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico:

Inicialmente, en lo que respecta al criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional, éste “No aplica”, dado que el documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran; por tanto, no fue posible contrastarlo con la planeación.

En lo que respecta a la planeación, ésta evidencia objetivos claros que especifican muy detalladamente los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcanzar; sin embargo, la ausencia de un documento robusto del Modelo Pedagógico Institucional impide determinar la coherencia y pertinencia del mismo con el perfil de estudiante.

En cuanto al criterio “la planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes” también se calificó como “deficiente” por la razón antes descrita sobre el modelo pedagógico institucional. Haciendo referencia a la articulación con los referentes de calidad, se ponderó “excelente” ya que su apropiación se evidencia claramente en la planeación.

Teniendo en cuenta el criterio si la planeación evidencia los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula tales como el ambiente escolar, este pondera como “no aplica” ya que no se explicita en el documento. Los saberes previos ponderan como “básico” ya que si bien aparecen a manera de tema en la planeación (reconocimiento de las vocales), solo se perciben de manera implícita. En lo referente a la metodología, esta figura como “bueno” ya que la maestra detalla de manera precisa la misma. Los demás aspectos de la gestión de aula como: manejo del tiempo, material educativo y evaluación figuran como “excelentes” debido a que se aprecian

claramente en la planeación de la clase y se otorga en ella la importancia a los mismos para una buena gestión de aula.

En cuanto al indicador si desde la planeación se prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de aprendizaje este es ponderado como “no aplica” ya que no se registra evidencia de ello.

En lo que respecta al criterio Ambiente favorable para el aprendizaje, durante el desarrollo de la clase se evidencian acuerdos de convivencia que si bien no se expresan verbalmente, se perciben acuerdos implícitos entre el docente y el grupo al igual que entre los estudiantes, representados en conductas que reflejan valores como el respeto y la tolerancia así como la atención y buena disposición ante las orientaciones de la maestra.

Haciendo referencia a la activación de conocimientos previos, ambos indicadores se ponderan como “excelente” ya que durante toda la clase los estudiantes interactuaron con sus pre-saberes, los expresaron de manera verbal, escrita y/o gráfica y hallaron puntos de encuentro entre aquello que ya conocían y lo nuevo por conocer, identificando actividades realizadas en clases anteriores.

En el conocimiento del contenido disciplinar, cada uno de los indicadores fue ponderado “Excelente” ya que la maestra mostró amplio dominio del tema abordado, estableciendo relaciones con el contexto y fomentando el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones del ser que tanta importancia requieren en el grado Transición. Las estrategias usadas favorecieron el aprendizaje y generaron espacios de construcción que dan muestra de la significación de la experiencia para los niños.

En cuanto al criterio de la didáctica utilizada en el aula de clases, el indicador de si la docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo, figura como

“Deficiente” ya que se prioriza estrictamente en el trabajo individual; pese a la distribución del aula de clases por mesas de trabajo, los grupos funcionan solo para compartir material (goma blanca, papel) pero no para el desarrollo de las actividades propuestas por la maestra. Por otro lado, las actividades desarrolladas son pertinentes para el propósito de aprendizaje así como para los propósitos específicos establecidos en la planeación, por tal razón se pondera “bueno”.

En cuanto a los siguientes indicadores de este criterio, todos figuran como “excelente” ya que las actividades ejecutadas son coherentes con la planeación y favorecen la construcción de los conceptos a través de procesos de participación activa.

La docente a demás hace excelente manejo del tiempo sacando el máximo provecho al mismo y posibilitando a los niños la construcción del aprendizaje, también hace uso de materiales completamente interesantes y llamativos que despiertan el interés de los niños, la docente se preocupó porque los materiales fuesen variados, desde láminas y videos hasta fichas y material concreto, abordando de este modo los estilos de aprendizaje.

En relación con el criterio final de evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, a través de la observación de clase se pudo ver que la docente abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación, el docente monitorea y realimenta inmediatamente y de manera constructiva las diferentes actividades, razón por la cual se valoran como “excelente”; sin embargo, no se evidencian las diferentes formas de evaluación ya que en la clase es la maestra quien figura como única evaluadora.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA P1

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad
Nombre de la Sede:	Sede N° 2 Genaro Feliciano
Grado : Primero	Área : Lenguaje
Observador: Judith Pertuz	Observado: P1
Fecha: 11 Marzo de 2016	Hora: 3:30 p.m.

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

- 1 (No aplica):** Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.
- 2 (Deficiente):** Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.
- 3 (Básico):** Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.
- 4 (Bueno):** Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.
- 5 (Excelente):** Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					X	No se contó con el registro de planeación de la clase. Sin embargo, teniendo en cuenta los recursos y la metodología usada para el desarrollo de la clase se evidencia un previo proceso de planeación rigurosa.
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes					X	
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>					X	
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación con los referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje					X	
Desde la planeación se evidencian los					X	
1. Ambiente escolar					X	
2. Saberes previos					X	

aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	3. Metodología					X	
	4. Manejo del tiempo					X	
	5. Material educativo de apoyo					X	
	6. Evaluación					X	
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X	

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias	X					Al inicio de la clase se recuerda a los estudiantes los acuerdos de convivencia.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores	X					
Conocimiento del Contenido	El docente demuestra conocimiento	X					

Disciplinar	del tema y dominio de los conceptos desarrollados						
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento				X		
	El docente relaciona el tema con el contexto real	X					
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias	X					
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo	X					
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar	X					
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación					X	No aplica porque no se evidenció la planeación.

	presentada						
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa	X					
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase	X					
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje	X					Excelente aprovechamiento del tiempo a pesar de las diversas interrupciones por asuntos externos al aula.
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos		X				La docente presenta variados y elaborados recursos que atienden los estilos de aprendizaje especialmente el visual y auditivo.

EVALUACION								
CRITERIOS	EVIDENCIAS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
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					La maestra hace rondas permanentes y seguimiento continuo al proceso.
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						La maestra figura como única evaluadora.
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación				X		
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos					X		
La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada		X						

Comentarios adicionales:

La docente expresa no haber llevado la planeación por causas externas ajenas a su voluntad, manifiesta que aunque no cuenta con el documento escrito que evidencie la planeación del evento pedagógico cuenta con todos los recursos y actividades para el normal desarrollo de su clase que fue previamente preparada y cuya ausencia física no representa por ningún motivo improvisación alguna.

Pese a no contar con la planeación, se exalta la creatividad, dinamismo y pertinencia de cada una de las actividades realizadas así como de los recursos y metodología utilizada por la docente, lo cual generó un positivo impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y permite inferir un proceso previo de planeación.

JUDITH PERTUZ SARMIENTO

Nombre del Aplicador

Descripción observación de clase P1.

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Lenguaje en el grado Primero de una de las sedes de la institución. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico.

Inicialmente, en lo que respecta al criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional, éste “No aplica”, dado que no se obtuvo evidencia documental de la planeación de la clase, por lo que no se pudo contrastar con el modelo pedagógico esbozado en el PEI.

En cuanto al criterio de si la planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según aprendizajes, habilidades y procesos que se espera que alcancen los estudiantes, se ponderó “no aplica”, debido a que no se contó con el documento que evidenciara la planeación de la clase y por tanto, tampoco los objetivos de la misma; sin embargo, teniendo en cuenta los materiales usados para el desarrollo de la clase así como la elaboración de los mismos y la coherencia y pertinencia con el tema abordado, se asume la existencia de una planeación bien pensada.

En cuanto al indicador de si la clase estaba ajustada a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, se ponderó como “no aplica”, en concordancia con la ausencia del registro de planeación.

Con respecto a los siguientes criterios relacionados con la planeación, la ponderación fue que “no aplican”, por la razón que se describe anteriormente:

- “desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad,
- “desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de la gestión de aula, como Ambiente escolar, Saberes previos, Metodología, Manejo del tiempo, Material educativo de apoyo y Evaluación”.

Durante el desarrollo de la clase, justo al iniciar la docente recuerda acuerdos de convivencia que durante toda la experiencia se reflejan en el ejercicio de valores como la tolerancia, respeto y comunicación.

Antes de realizar la actividad inicial la docente realiza la activación de conocimientos previos a través del repaso, actividades de ejercitación y recordaris de actividades previas, en este espacio los niños comparten ideas, pensamientos y conocimientos de manera espontánea, por tal razón este criterio se pondera como “excelente”.

En cuanto al conocimiento del contenido disciplinar, la docente muestra un gran dominio de los conceptos relacionados así como la relación que ésta establece con el contexto real; además, la maestra utiliza estrategias innovadoras y variadas que fomentaron el aprendizaje activo y permitieron que los estudiantes participaran, argumentaran y en general, realizaran aportes significativos a la clase. Todos los indicadores a los que hacen referencia estos aspectos figuran como “excelente”. Sin embargo, hizo falta mayor relación del tema con otras áreas del conocimiento, por este motivo, este indicador se ponderó como “Insuficiente”.

Atendiendo al criterio de la didáctica utilizada en la clase, cada uno de los indicadores del mismo figuran como “excelente” ya que durante el desarrollo de la clase la docente emplea diversas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativo, sus actividades son pertinentes y coherentes con el propósito que verbalmente estableció al inicio de la clase y además favorecieron la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes quienes con dinamismo participaron dando significativos aportes a la clase.

Respecto al criterio manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, se evidenció que la maestra aprovecha de manera excelente el tiempo pese a las diversas dificultades externas que se presentaron durante el desarrollo de la experiencia.

En cuanto al uso pedagógico de materiales educativos, la docente presentó diversos recursos que atienden diferentes estilos e intereses, priorizando de manera especial la parte auditiva y visual, este criterio se ponderó como “bueno” pues éstos generaron un impacto positivo en los estudiantes, facilitando el aprendizaje de los mismos.

Haciendo énfasis en el criterio referido a la evaluación, se ponderan como “excelentes” los indicadores referidos al permanente monitoreo y realimentación oportuna e inmediata del docente. La docente realiza evaluación formativa durante el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en cada etapa de la experiencia de clase a través de rondas y permanente monitoreo. No obstante, en el indicador referido a la presencia de las diferentes formas de evaluación (Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) se ponderó como insuficiente pues la docente predomina como único evaluador del proceso de aprendizaje.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA P2

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Técnica Industrial de Soledad
Nombre de la Sede:	Sede N° 2
Grado : Tercero	Área : Matemáticas
Observador: Carlota Gastelbondo	Observado: P2
Fecha: 9 de marzo de 2016	Hora: 1:15 pm

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

1 (No aplica): Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.

2 (Deficiente): Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.

3 (Básico): Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.

4 (Bueno): Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.

5 (Excelente): Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					X	La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de primaria.
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes		X				
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>		X				
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación con los referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje	X					
Desde la 1. Ambiente escolar	X					

planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	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 dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de aprendizaje			X				

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias	X					
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores	X					
Conocimiento del	El docente demuestra	X					

Contenido Disciplinar	conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados						
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento			X			
	El docente relaciona el tema con el contexto real	X					
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias	X					
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo	X					
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar	X					
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con	X					

	la planeación presentada						
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa	X					
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase	X					
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje		X				
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos	X					

EVALUACION								
CRITERIOS	EVIDENCIAS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
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					La docente circula por el salón, realizando permanentemente monitoreo de los procesos desarrollados por los estudiantes y guiándolos en el proceso de aprendizaje.
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación		X				
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos		X					
La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada		X						

Comentarios adicionales:

La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria.

CARLOTA GASTELBONDO BARCELÓ

Nombre del Aplicador**Descripción observación de clase P2.**

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Matemáticas en el grado Tercero de una de las sedes de la institución. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico:

Inicialmente, en lo que respecta al criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional, éste “No aplica”, dado que el documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran; por tanto, no fue posible contrastarlo con la planeación.

En cuanto al criterio de si la planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes, se ponderó “Bueno”, debido a que se evidenció el documento de planeación de la clase en el cual están claramente formulados los objetivos, aunque no se pudo determinar si había coherencia con el tipo de estudiante que se pretende formar debido a que en ausencia de un documento institucional de modelo pedagógico profundo y correctamente estructurado es imposible contrastar la coherencia y pertinencia entre los mismos.

Respecto al indicador de si la clase estaba ajustada a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, se ponderó como “Deficiente”, en concordancia con lo antes descrito sobre el documento del modelo pedagógico institucional, ya que sin la evidencia de sus aspectos fundamentales no es posible establecer si este es pertinente con el contexto Institucional y si aborda los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades de los mismos.

Con respecto a los siguientes criterios relacionados con la planeación, la ponderación fue “excelente”, porque la docente presentó un documento de planeación que incluye todos los criterios:

- “desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad,
- “desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de la gestión de aula, como ambiente escolar, saberes previos, metodología, manejo del tiempo, material educativo de apoyo y evaluación”.

En lo relacionado con el Desarrollo de la clase, acerca del criterio Ambiente favorable para el aprendizaje, el indicador “se manejan acuerdos de convivencia y se fomentan valores” se calificó como Excelente, porque durante toda la clase se evidenció que existen acuerdos de convivencia establecidos entre la docente y los estudiantes, reflejado en una apropiación de los mismos y representado en las acciones de respeto y tolerancia asumidas por los estudiantes entre ellos y hacia la docente, siguiendo las orientaciones dadas por ella.

La docente realiza la activación de conocimientos previos con preguntas orientadoras que fueron entronizando a los estudiantes en la temática a trabajar, por tal razón este criterio se pondera como “excelente”.

En cuanto al criterio Conocimiento del contenido disciplinar, sobre si el docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados, este indicador se calificó como Excelente, dado que se durante la observación se evidenció claramente el dominio y manejo de la docente, quien mostró gran empoderamiento de los contenidos desarrollados, creatividad e ingenio para presentarlos a los estudiantes, lo que permitió que éstos participaran con gran entusiasmo durante la clase. También destacan las relaciones que la docente establece del tema

abordado con otras áreas del conocimiento y con el contexto en que se encuentra inmersa la escuela favoreciendo la comprensión y dando un valor práctico a la temática enseñada, con una ponderación “buena” y “excelente” respectivamente.

Ahora bien, respecto al criterio de la didáctica utilizada en la clase, cada uno de los indicadores de este fueron ponderados como “excelente” ya que durante el desarrollo de la clase la docente emplea diversas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativo, se evidenció pertinencia y coherencia entre las actividades desarrolladas y el propósito que se estableció en la planeación presentada y además favorecieron la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes quienes participaron activamente del evento de la clase.

En cuanto al criterio Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, se observó que La docente realizó un uso apropiado del tiempo en el desarrollo de la clase, reflejado en una organización de la misma, estableciendo diferencias en cada fase. Por estas razones fue ponderado como

“Bueno”

Respecto al uso pedagógico de materiales educativos, la docente presentó diversos recursos que atienden diferentes estilos e intereses, favoreciendo el aprendizaje desde diferentes formas de abordar el mismo, este criterio se ponderó como “excelente” porque además se utilizaron materiales elaborados por los estudiantes con orientaciones previas de la docente y estos permitieron que los estudiantes mostraran gran motivación durante el desarrollo de cada una de las actividades.

Por último, en el aspecto Evaluación, para el criterio Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, el indicador “la evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la

planeación” fue calificado como Bueno, dado que se logró evidenciar articulación con el documento de planeación de la clase presentado por la docente.

Ahora bien, se ponderan como “excelentes” los indicadores referidos al permanente monitoreo y realimentación oportuna e inmediata del docente, así como también utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos. Durante el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en cada una de las fases de la clase se evidencia aplicación de evaluación formativa por parte de la docente. Para el indicador referido a la presencia de las diferentes formas de evaluación (Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) se ponderó como Bueno, ya que se observa que la docente hace partícipes a los estudiantes de su proceso de evaluación.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA S1

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	ITISOL MARIA AUXILIADORA
Nombre de la Sede:	SEDE MARIA AUXILIADORA
Grado : NOVENO	Área : MATEMÁTICAS
Observador: FRED AVILA	Observado: S1
Fecha: 05 DE NOVIEMBRE DE 2015	Hora: 7:00 AM

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

1 (No aplica): Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.

2 (Deficiente): Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.

3 (Básico): Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.

4 (Bueno): Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.

5 (Excelente): Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución			X			Se observan elementos del modelo conceptual (institucional), pero de acuerdo a la planeación y a lo observado, es fundamentalmente una clase tradicional
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes			X			La planeación y los objetivos se expresaron de manera verbal
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>			X			La planeación, respecto de los contextos, estilos y necesidades, es generalizada. Falta consideración de diferencias individuales
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de			X			Se identifica una articulación básica con los

aprendizaje							estándares de competencia y derechos de aprendizaje
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	1. Ambiente escolar					X	No se evidenció
	2. Saberes previos		X				Se hizo verificación de saberes previos
	3. Metodología		X				Metodología apropiada para el tema
	4. Manejo del tiempo			X			El tiempo invertido en el desarrollo del tema fue adecuado pero el afianzamiento del aprendizaje pudo ser más efectivo con mayor intensidad de tiempo
	5. Material educativo de apoyo			X			Los materiales de apoyo fueron adecuados pero usuales. Pudieron ser más innovadores y estimulantes
	6. Evaluación		X				
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X	No se evidenció esta previsión en la planeación de la clase

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias			X			No se observó durante el tiempo registrado; no obstante, existen acuerdos implícitos entre el docente y el grupo. Se presume que entre pares también existen tales acuerdos, por el respeto a las intervenciones de los otros y la tolerancia observada.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a	X					Se realizaron preguntas suficientes y adecuadas para este propósito

	relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener						
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores		X				Se observó la participación de los estudiantes en ello
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	X					El docente demostró dominio y conocimiento del tema en cuestión
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento			X			Relación superficial
	El docente relaciona el tema con el contexto real			X			La relación con el contexto real se dio en términos sutiles
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias		X				Se observó aplicación de estrategias para estimular la participación activa y el aprendizaje por acción
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual,				X		Solo se observó trabajo individual. Hubo participación de todos en las preguntas pero sin agrupación por el

	colaborativo y cooperativo						docente
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		X				Pertinencia de las actividades
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada		X				Actividades coherentes con la planeación
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa		X				Actividades favorecieron la construcción significativa de conceptos por los estudiantes
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase	X					Hubo una masiva participación de los estudiantes en las conclusiones de clase
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje			X			El tiempo invertido en el desarrollo del tema fue adecuado pero el afianzamiento del aprendizaje pudo ser más efectivo con mayor intensidad de tiempo
Uso pedagógico de los materiales	El docente presenta diversos recursos como			X			Recursos básicos pero pudieron ser utilizados más elementos

educativos	apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos						didácticos como apoyo al aprendizaje
-------------------	---	--	--	--	--	--	--------------------------------------

EVALUACION								
CRITERIOS	EVIDENCIAS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación						X	No se tiene evidencia de la planeación.
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente			X				Monitoreo permanente
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						Se observaron formas de coevaluación y heteroevaluación
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación			X			
El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos				X			Retroalimentación básica	
La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada				X			Corrección formativa de errores/confusiones	

FRED ÁVILA MOLINA

Nombre del Aplicador

Descripción observación de clase S1.

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Matemáticas en el grado Noveno de una de las sedes de la institución. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico:

La docente no cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases, razón por la cual se ponderan como “No aplica” los siguientes criterios: “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, derechos básicos de aprendizaje”; Sin embargo, antes de iniciar la observación la maestra describe el evento pedagógico al observador y expresa verbalmente el objetivo a los estudiantes. Si bien, en la planeación verbalmente descrita figuran algunos elementos propios del Modelo Pedagógico Conceptual, la clase está fundamentalmente basada en el Modelo tradicionalista.

Respecto al criterio correspondiente a los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula, se ponderó cada uno “no aplica” dada la mencionada ausencia del documento de planeación, igualmente ocurre con las dificultades y retos conceptuales, afectivos y sociales que `puedan surgir durante el desarrollo de la clase.

Respecto al desarrollo de la clase, en el criterio ambiente favorable para el aprendizaje, no se observa la mención de acuerdos de convivencia durante el tiempo registrado; sin embargo, se

asume la existencia previa de los mismos dadas las conductas de respeto, tolerancia y orden de los estudiantes.

Al inicio de la experiencia la docente realiza la activación de conocimientos previos, espacio en el cual los estudiantes manifestaron espontáneamente ideas, conocimientos y relaciones, por lo que este aspecto se pondera como “excelente”. Los estudiantes se motivan a participar, identificando actividades de experiencias previas.

En cuanto al dominio disciplinar, la docente muestra conocimiento del tema en cuestión, abordando de manera correcta los saberes propios del mismo; sin embargo, las relaciones establecidas por la profesora con el contexto real y con otras áreas del conocimiento fueron superficiales o sutiles por lo que estos aspectos se calificaron como “básicos”.

Durante el desarrollo de la clase se hizo notoria la participación activa de los estudiantes, lo que favoreció los procesos de profundización, argumentación o inferencias; sin embargo, no se evidenciaron formas de agrupamiento distintas al trabajo individual.

En cuanto a las actividades desarrolladas, estas son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar (objetivo), guardan coherencia con la planeación verbalmente expresada por la docente y favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa por lo que se ponderaron cada uno de estos ítems como “bueno”. Dado que la participación de los estudiantes en el desarrollo y cierre de la experiencia pedagógica fue masiva, sobretodo en la construcción de las conclusiones de la clase este aspecto se ponderó “Excelente”

Respecto al uso efectivo del tiempo, este fue adecuado; no obstante, el afianzamiento del aprendizaje pudo ser más significativo si se hubiese invertido mayor intensidad, ya que del

tiempo dispuesto para la clase (45 minutos) solo se usaron 30 minutos, por esta razón se pondera “Básico”

Teniendo en cuenta el Uso pedagógico de los materiales educativo, el indicador “El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos” figura como “Básico” ya que si bien la docente hizo uso de materiales adecuados, éstos no generaron mayor impacto por ser muy usuales; pudieron ser más interesantes, refrescantes e innovadores.

Finalmente, respecto al criterio referido a la evaluación formativa, se pondera como “Bueno” el evidente monitoreo del proceso de aprendizaje mediante rondas y continuo acompañamiento durante el desarrollo de las actividades propuestas, realizando retroalimentación en los aspectos básicos y corrección formativa de los errores y/o confusiones de los estudiantes por lo que se calificaron estos aspectos como “Básicos”. Además, se observaron formas de evaluación y heteroevaluación permitiendo a los estudiantes integrarse de cierto modo al proceso evaluativo.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA S2

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	ITISOL MARIA AUXILIADORA
Nombre de la Sede:	SEDE MARIA AUXILIADORA
Grado : NOVENO	Área : CIENCIAS NATURALES: BIOLOGÍA
Observador: FRED AVILA	Observado: S2
Fecha: 11 DE MARZO DE 2015	Hora: 7:25 AM

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

1 (No aplica): Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.

2 (Deficiente): Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.

3 (Básico): Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.

4 (Bueno): Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.

5 (Excelente): Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					X	No se registró evidencia (documental) de planeación relacionada con el modelo pedagógico institucional.
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes					X	No se registró evidencia de planeación en este sentido.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>					X	No se registró evidencia de

						planeación en este sentido.
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje						X No se registró evidencia de planeación en este sentido.
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	1. Ambiente escolar					X No se evidenció planeación en este sentido.
	2. Saberes previos					X No se evidenció planeación en este sentido; no obstante, se verificaron los saberes previos al inicio de la sesión
	3. Metodología					X No se evidenció planeación en este sentido; no obstante, la metodología implementada fue apropiada para el aprendizaje del tema
	4. Manejo del tiempo					X No se evidenció planeación en este sentido; no obstante, el manejo del tiempo fue apropiado
	5. Material educativo de apoyo					X No se evidenció planeación en este sentido; no obstante, los materiales de apoyo fueron apropiados para el desarrollo de la temática
	6. Evaluación					X No se evidenció planeación en este sentido; no obstante, se realizó verificación de aprendizaje en varios momentos de la sesión
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X No se evidenció planeación en este sentido

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias	X					Existen acuerdos verbales de convivencia entre el docente y el grupo. Se apreció un ambiente de tolerancia, respeto y comunicación ética entre pares estudiantes
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					Se realizaron preguntas suficientes y apropiadas para este propósito
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores		X				Se observó la participación de los estudiantes en ello
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	X					El docente demostró conocimiento y dominio del tema en cuestión
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento			X			Relación superficial
	El docente relaciona el tema con el contexto real			X			La relación con el contexto real se dio en términos sutiles
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes		X				Se observó aplicación de estrategias para estimular la participación

	para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias						activa y el aprendizaje por acción
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo			X			Solo se observó trabajo individual. Hubo participación de todos en las preguntas pero sin agrupación por el docente
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		X				Pertinencia de las actividades
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada					X	No se evidenció planeación en este sentido
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa		X				Actividades favorecieron la construcción significativa de conceptos por los estudiantes
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase		X				Hubo una notable participación de los estudiantes en las conclusiones de clase
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje		X				El tiempo invertido en el desarrollo del tema fue apropiado

estudiantes								
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos			X			Se presentaron recursos básicos pero pudieron ser utilizados más elementos didácticos como apoyo al aprendizaje	
EVALUACION								
CRITERIOS	EVIDENCIAS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES	
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación					X	No se evidenció planeación en este sentido	
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente		X				Monitoreo permanente	
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						Se observaron formas de coevaluación y heteroevaluación
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación			X			
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos				X			Retroalimentación puntual
La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada				X			Retroalimentación puntual para errores/confusiones	

Comentarios adicionales:

Aun cuando no presentó una evidencia física (documental) de planeación de la clase) relacionada con el modelo pedagógico institucional descrito en el PEI (conceptual), la docente sí demostró la aplicación de este modelo en el desarrollo de su clase sobre la historia de la tabla periódica de los elementos químicos. Adicionalmente, hizo buen manejo del tiempo, uso apropiado de recursos educativos de apoyo; además, comprobó saberes previos y evaluó en varios momentos de la sesión el aprendizaje de la temática.

Finalmente, cabe añadir que la docente tenía un esquema de su clase (sin formato, de manera informal), con todos los elementos que desarrolló durante la sesión.

FRED AVILA MOLINA

Nombre del Aplicador

Descripción observación de clase S2.

A partir de la implementación de la técnica de observación de clase, se registró el desarrollo de una clase de Biología en el grado Noveno de la sede 1 de la institución. A continuación se presenta una descripción del evento pedagógico.

Inicialmente, en lo concerniente a la planeación, a decir del criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional (conceptual), éste No aplica, dado que no se obtuvo evidencia documental de la planeación de la clase.

En cuanto al criterio referente a si la planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes, se ponderó que no aplicaba, dado que no se tenía un documento que evidenciara la planeación de la clase; no obstante, el docente expresó el objetivo al inicio de la misma, de manera verbal, sin más detalles. Acerca de si la planeación de la clase estaba ajustada a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, se calificó como No aplica, lo cual responde a la inexistencia referida de la planeación.

De igual forma, con respecto a los siguientes criterios relacionados con la planeación, la ponderación fue que no aplican, por la misma razón descrita en el párrafo anterior. Ello incluye los criterios:

- “desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad,
- “desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de la gestión de aula, como Ambiente escolar, Saberes previos, Metodología, Manejo del tiempo, Material educativo de apoyo y Evaluación”. Sin embargo, en este punto es importante mencionar que la docente implementó acciones para la cobertura apropiada de todos los criterios en mención.

Ahora bien, en lo relacionado con el Desarrollo de la clase, acerca del criterio Ambiente favorable para el aprendizaje, el indicador “se manejan acuerdos de convivencia y se fomentan valores” se calificó como Excelente, dado que fue posible apreciar que existen acuerdos entre el docente y el grupo, al igual que entre pares estudiantes, representados en la evidente conducta de respeto y tolerancia asumidas por los alumnos entre ellos y hacia el docente durante la observación de clase.

Referente a la Activación de conocimientos previos, para el indicador “el docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema con los conceptos que éstos puedan tener” se observó una serie de preguntas apropiadas para este fin, por lo que se calificó como Excelente. Así también, sobre si los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores, esto se evidenció en la observación y fue ponderado Bueno.

Respecto al criterio Conocimiento del contenido disciplinar, sobre si el docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados, este indicador se calificó como Excelente, dado que se evidenció con claridad el dominio y manejo por parte del docente durante la observación.

Teniendo en cuenta el indicador “el docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento”, se observó una relación sutil (superficial) planteada por el docente entre el tema desarrollado y otras áreas del conocimiento, por lo que fue calificado como Básico. Del mismo modo ocurrió con el hecho si el docente relacionó el tema con el contexto real. Aquí, la ponderación también fue Básico, pues esta relación planteada, a partir de ejemplos, fue superficial.

En este mismo criterio, sobre si el docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los alumnos para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias, fue

posible evidenciar que el docente sí aplicó este tipo de estrategias adecuadamente, por lo que este indicador se calificó como Bueno.

En función del criterio “Didáctica utilizada en el aula de clase”, se observó pertinencia de las actividades desarrolladas por el docente para el aprendizaje que se espera alcanzar, por lo que este indicador fue ponderado como Bueno. Por su parte, en cuanto a la coherencia de las actividades desarrolladas con la planeación, se consideró que No aplica, dado que no se presentó evidencia de planeación.

Ahora bien, para este mismo criterio, el indicador “las actividades desarrolladas favorecen la construcción significativa de conceptos por parte de los estudiantes”, fue ponderado como Básico, dado que en la estrategia metodológica no se evidenció la disertación entre estudiantes acerca de sus conceptos, la reconstrucción de éstos y su aplicabilidad en contexto.

Sobre si los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase, esto fue evidente en la observación y fue calificado como Bueno, dado que solo intervinieron unos cuantos estudiantes.

Con respecto al criterio Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, se observó que el tiempo invertido por el docente en el desarrollo del tema fue apropiado, por lo que este indicador fue calificado como Básico.

En cuanto al Uso pedagógico de los materiales educativos, sobre si el docente presenta recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos, este indicador se ponderó Básico, dado que se observó el uso de recursos para este fin pero no se incluyeron elementos de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y con mayor valor didáctico e innovación.

Por último, en el aspecto Evaluación, para el criterio Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, el indicador “la evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación” fue calificado como No aplica, dado que no se logró evidenciar el documento que sintetizara la planeación de la clase.

Por su parte, sobre si el docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente, este indicador se ponderó Bueno, pues esto se puso en evidencia en la revisión permanente del docente mediante rondas y verificación del desarrollo de la actividad de cada estudiante.

En cuanto a si se presentan las diferentes formas de evaluación: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación, sólo fue posible observar las dos últimas formas durante la clase, por lo que se calificó este indicador como Básico.

Respecto de si el docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos, este indicador se ponderó Básico, dado que esto se observó de manera puntual y esporádica durante la clase.

Finalmente, sobre si esta retroalimentación se realizó de manera inmediata y personalizada, también se calificó como Básico, pues fue efectuada de manera rápida y sin verificar si las dudas persistían, sin promover la resolución por sus propios medios de las dudas y cuestionamientos, con la orientación del maestro.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA M3

IDENTIFICACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	ITISOL
Nombre de la Sede:	MARÍA AUXILIADORA
Grado : 10°	Área : Electrónica
Observador: Rosa Suárez	Observado: M3
Fecha: 17 de Marzo de 2016	Hora: 2:15

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No Aplica

Criterios de ponderación:

1 (No aplica): Implica la inexistencia del criterio que se evalúa durante la observación.

2 (Deficiente): Implica una evidencia irrisoria del criterio evaluado al momento de la observación.

3 (Básico): Implica el abordaje de los aspectos fundamentales del criterio evaluado durante el momento de la observación, sin mayor profundidad o predominancia.

4 (Bueno): Implica el correcto abordaje de cada uno de los elementos, acciones o requerimientos del criterio abordado durante el momento de la observación.

5 (Excelente): Implica un profundo abordaje del criterio evaluado, mostrando una alta apropiación e impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica misma.

PLANEACION							
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES	
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					X	No aplica	
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes					X	No aplica, el docente expresa que los objetivos se plantean solo al inicio del periodo porque se trabaja por proyectos.	
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>					X	No aplica, aunque el docente manifiesta que son los estudiantes quienes seleccionan los aprendizajes al inicio de su proyecto	
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje					X	No aplica	
Desde la planeación se	1.	Ambiente escolar				X	No aplica
	2.	Saberes previos				X	No aplica

evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	3. Metodología					X	No aplica
	4. Manejo del tiempo					X	No aplica
	5. Material educativo de apoyo					X	No aplica
	6. Evaluación					X	No aplica
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X	No aplica

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias		X				Aunque no se expresó en la clase se evidencia que estos ya existen.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener	X					
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores	X					
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los		X				

	conceptos desarrollados						
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento			X			
	El docente relaciona el tema con el contexto real		X				
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias		X				
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo	X					
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		X				
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada		X				
	Las actividades		X				

	desarrolladas favorecen la construcción de conceptos por parte de los estudiantes de manera significativa						
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase		X				
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de su propio proceso y ritmo de aprendizaje		X				
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos		X				

EVALUACION							
CRITERIOS	EVIDENCIAS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación					X	No aplica, sin embargo el docente manifiesta que contrasta los

proceso de aprendizaje							objetivos del proyecto y su cumplimiento
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente	X					
Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación	X					
	2.Coevaluación						
	3.Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos		X				
	La retroalimentación se realiza de manera inmediata y personalizada		X				

Comentarios adicionales:

Durante la observación de esta clase los estudiantes llegan al aula a ejecutar su proyecto como tal, ya los acuerdos e instrucciones están dadas al inicio del periodo, el docente solo les recuerda algunos fundamentos de los aprendizajes y de manera inmediata se inicia por grupos el proyecto a realizar, cumpliendo cada uno responsabilidades específicas bajo la guía del maestro.

ROSA SUAREZ CAMACHO

Nombre del Aplicador

Descripción observación de clase M3.

El evento pedagógico que se describe a continuación hace referencia a la observación de una clase en el área de electrónica para el décimo grado de la sede 1 (Modalidad técnica).

De acuerdo a la rúbrica aplicada se inicia evaluando lo referente a la planeación, en lo que respecta al criterio si el docente planea su clase según el modelo pedagógico institucional (conceptual), éste “no aplica”, dado que no se obtuvo evidencia documental de la planeación de la clase.

En cuanto al criterio si la planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes, se ponderó que no aplicaba, dado que no se tenía un documento que evidenciara la planeación de la clase; sin embargo, el docente expresó los objetivos al inicio de la misma, de manera verbal y recordándole a los estudiantes que los objetivos generales de la clase se suministraron al inicio del periodo ya que se trabaja por proyectos y estos son concertados con anterioridad entre estudiantes y docente. Acerca de si la planeación de la clase estaba ajustada a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, se calificó como “no aplica”, lo cual responde a la inexistencia referida de la planeación; no obstante, el docente manifiesta que son los estudiantes quienes proponen diferentes proyectos, lo cual es confirmado por los discentes. Por lo tanto, podría decirse que, de acuerdo con esto, los aprendizajes seleccionados se ajustan a las necesidades, contextos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, aunque no haya un documento que así lo evidencie.

De igual forma, con respecto a los siguientes criterios relacionados con la planeación, la ponderación fue que “no aplican”, por la ausencia de la planeación. Ello incluye los criterios:

- “desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad,

-“desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de la gestión de aula, como Ambiente escolar, Saberes previos, Metodología, Manejo del tiempo, Material educativo de apoyo y Evaluación”.

Ahora bien, en lo relacionado con el Desarrollo de la clase, acerca del criterio Ambiente favorable para el aprendizaje, el indicador “se manejan acuerdos de convivencia y se fomentan valores” se calificó como Bueno, dado que fue posible apreciar que existen acuerdos implícitos entre el docente y el grupo, al igual que entre pares estudiantes, representados en la conducta de respeto y tolerancia asumidas por los alumnos entre ellos y hacia el docente durante la observación de clase; además se notó que al llegar al aula cada uno de ellos se organizó con su respectivo grupo, colocó en la mesa sus materiales de trabajo y se esperó la orden de inicio para empezar a trabajar su proyecto de manera ordenada y respetuosa.

Referente a la Activación de conocimientos previos, para el indicador “el docente realiza preguntas a los estudiantes encaminadas a relacionar el tema con los conceptos que éstos puedan tener” se observó que el docente llegaba a cada mesa de trabajo (grupo) y, de acuerdo al avance que tenía su proyecto, realizó una serie de preguntas suficientes y adecuadas para este fin, por lo que se calificó como Excelente. Se resalta también que durante este proceso los estudiantes preguntaban sobre el trabajo realizado hasta el momento y la explicación o justificación teórica del proyecto, por lo tanto, en el criterio si los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores, esto se evidenció en la observación y fue ponderado Excelente.

Respecto al criterio Conocimiento del contenido disciplinar, sobre si el docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados, este indicador se calificó como

Excelente, dado que se evidenció con claridad el dominio y manejo del docente durante la observación.

Teniendo en cuenta el indicador “el docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento”, se observó que el docente durante sus explicaciones a cada grupo y dependiendo del avance del proyecto hizo una relación con áreas como las matemáticas o ciencias (superficial) planteada por él mismo entre el tema desarrollado y otras áreas del conocimiento, por lo que fue calificado como Básico. Del mismo modo ocurrió con el hecho si el docente relacionó el tema con el contexto real, en ésta la ponderación fue Buena, pues los estudiantes previamente ya habían seleccionado el tema de acuerdo a su contexto.

En este mismo criterio, sobre si el docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los alumnos para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias, fue posible evidenciar que el docente sí aplicó estrategias adecuadamente, por lo que este indicador se calificó como Bueno, ya que a partir de la construcción de un dispositivo electrónico seleccionado y utilizando la guía de aprendizaje suministrada al inicio del período, es el estudiante quien va desarrollando su propio aprendizaje a través de sus propias preguntas y las realizadas por el docente para llegar al conocimiento.

En función del criterio “Didáctica utilizada en el aula de clase”, se observó pertinencia de las actividades desarrolladas por el docente para el aprendizaje que se espera alcanzar, puesto que el docente emplea diferentes formas de agrupamiento: individual, colaborativo y cooperativo. Este indicador fue ponderado como Excelente, por fomentar equipos de trabajo donde todos tienen funciones y responsabilidades. Por su parte, en el criterio Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar, se valoró como Bueno, pues por ser esta un área de carácter técnico es necesario que los estudiantes “aprendan haciendo”. En

cuanto al ítem para la coherencia de las actividades desarrolladas con la planeación (verbal) expresada, también fue calificada como Buena.

Ahora bien, para este mismo criterio, el indicador “las actividades desarrolladas favorecen la construcción significativa de conceptos por parte de los estudiantes”, fue ponderado como Buena, dado que en la estrategia metodológica se evidenció a través de las preguntas formuladas por los mismos estudiantes la reflexión acerca de sus conceptos, la reconstrucción de éstos y su aplicabilidad en contexto.

Sobre si los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase, esto fue claramente evidente en la observación y fue calificado como Bueno.

Con respecto al criterio Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, se observó que el tiempo invertido por el docente en el desarrollo del tema fue adecuado, se tiene asignado 4 horas en las cuales se realiza trabajo práctico y simultáneamente se van construyendo conceptos y evaluando todo el proceso, por lo que este indicador fue calificado como Bueno. El día de la observación por eventos externos (Movilización del Sindicato de Docentes), este tiempo fue menor (2 horas), sin embargo, esto fue suficiente para evaluar todos los criterios de la rúbrica.

En cuanto al Uso pedagógico de los materiales educativos, sobre si el docente presenta recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos, este indicador se ponderó Bueno, dado que se observó el uso de recursos necesarios para desarrollar los proyectos que el estudiante seleccionó, por lo que se infiere que estos son coherentes no solo con los estilos de aprendizaje y necesidades sino que también promueven la innovación y por lo tanto le dan un mayor valor didáctico.

Por último, en el aspecto Evaluación, para el criterio Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, el indicador “la evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación” fue calificado como No aplica, dado que no se logró evidenciar el documento que sintetizara la planeación de la clase aunque el docente expresa que los objetivos planeados son los concertados con los estudiantes y que al finalizar el periodo ya se han ido verificando el cumplimiento de los mismos.

Por su parte, sobre si el docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente, este indicador se ponderó Excelente, pues esto se evidencia en el seguimiento que el docente realiza a cada mesa de trabajo, verificando el trabajo realizado por cada estudiante del grupo de manera permanente y aclarando las dudas que puedan suscitarse durante el proceso.

En cuanto a si se presentan las diferentes formas de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se observa que se aplican las tres formas porque cada estudiante reflexiona sobre su propio trabajo al mismo tiempo que revisa el de su compañero y atiende la evaluación del docente, por lo que se calificó este indicador como Excelente.

Respecto de si el docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos, este indicador se ponderó Bueno, dado que se observó de manera permanente durante la clase.

Finalmente, sobre si esta retroalimentación se realizó de manera inmediata y personalizada, también se calificó como Bueno, pues las dudas se aclaraban de manera inmediata con lo que se resolvían las dudas y promovían el surgimiento de nuevas preguntas que promovían la construcción de nuevos con la orientación del maestro.

Anexo N. Triangulación intra- Entrevista a Directivos Docentes

<i>Triangulación intra – entrevista a directivos docentes</i>						
Categorías/ Subcategorías	Preguntas	Respuesta Directivo 1	Respuesta Directivo 2	Respuesta Directivo 3	Respuesta Directivo 4	Triangulación intra Entrevista directivos
PEI - HORIZONTE INSTITUCIONAL Revisión y actualización	¿De qué manera participa usted en la revisión y actualización del PEI?	Diagnóstico y revisión de aspectos a corregir	Activa revisión del componente pedagógico e identificación de necesidad de actualización	Revisión de lo existente y necesidad de actualización mediante mesas de trabajo	Diagnóstico y revisión detallada de aspectos que requieren actualización	Diagnóstico y revisión de componentes que requieren actualización
	¿Qué aspectos del PEI ajustaría usted? ¿Por qué?	Horizonte institucional, por falta de coherencia y vigencia; manual de convivencia, por aspectos no incluidos	Rediseño completo del PEI; falta que horizonte institucional esté alineado con la filosofía y con el componente pedagógico	Modelo pedagógico, por falta de pertinencia y coherencia con la realidad institucional	Horizonte institucional, porque no es coherente con el contexto de la I.E. ni está vigente	Horizonte institucional, porque no es pertinente ni coherente con el contexto, la práctica pedagógica y la realidad actual de la I.E.
CURRÍCULO -Currículo diseñado -Currículo Enseñado	¿Considera usted que existe coherencia entre el currículo propuesto en el PEI, las directrices y planteamientos del MEN y el contexto institucional?	Sí hay coherencia. Por ejemplo, con los programas del MEN como el PTA	No hay coherencia entre el currículo y el perfil de egreso. Currículo no está estandarizado, está siendo objeto de ajustes	No hay coherencia. Modelo pedagógico no es utilizado para estructuras procesos curriculares	No hay coherencia. Existe desarticulación entre currículo, modelo pedagógico y práctica docente	No hay coherencia. Falta alineación y coherencia entre currículo, modelo pedagógico, estándares del MEN y práctica pedagógica
	¿Qué procedimiento se lleva a cabo para la revisión y actualización del	Tenemos asesoría de los docentes que están estudiando la maestría en educación, currículo	No existe una metodología estandarizada en la I.E. para revisión curricular y su	Se ha revisado el diseño curricular en términos de forma; no ha habido revisión de fondo por falta de	Se ha revisado diseño curricular, el cual está siendo ajustado para hacerlo más práctico y fácil de usar por parte	Revisión de diseño curricular. Actualización y mejora de formatos de planeación.

<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo Enseñado 	<p>currículo institucional?</p>	<p>y evaluación</p>	<p>actualización. Se están generando espacios de revisión de formatos y planes</p>	<p>implementación de modelo pedagógico</p>	<p>de los docentes</p>	
	<p>¿Los planes de área y planes de clase que se desarrollan en las aulas se encaminan a dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>Hay una solución parcial (en algunas áreas) de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Falta planeación de área y de clase en todas las áreas, por ende, también hay falencias en la ejecución de la práctica docente, que dé respuesta satisfactoria a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según sus distintos estilos</p>	<p>La planeación de área y de clases es completa en la básica primaria gracias al PTA, donde pero actualmente es parcial o inexistente es en la básica secundaria y media</p>	<p>La planeación de área y de clases está bien estructurada en la básica primaria gracias al PTA, más no en la básica secundaria y media, donde hay desarticulación de planes</p>	<p>La planeación no está articulada a nivel institucional, esta se da en algunos niveles (primaria, transición) y áreas por acompañamiento PTA por lo que la satisfacción de necesidades de aprendizaje es relativa</p>
	<p>¿De qué manera se articulan las áreas del conocimiento con el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales?</p>	<p>Se da en algunas áreas</p>	<p>En algunas áreas si hay articulación con las competencias ciudadanas.</p> <p>No hay una alineación ni articulación total entre el componente académico y el componente técnico industrial (competencias laborales) de la I.E.</p>	<p>Hay mayor articulación entre las áreas técnicas y las competencias laborales. Las competencias ciudadanas se manejan en los proyectos transversales de la I.E.</p>	<p>Hay unos proyectos transversales en que se trabajan las competencias ciudadanas, pero no tienen desarrollo permanente ni están institucionalizados</p>	<p>La articulación con las competencias laborales se da sólo con las áreas técnicas. Las competencias ciudadanas se trabajan sólo en algunas áreas o en proyectos transversales</p>

<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo Enseñado 	<p>De acuerdo con la planeación que elaboran los docentes ¿qué articulación existe entre los planes de clase y los planes de aula?</p>	<p>Si la hay, en la parte formativa</p>	<p>La planeación que hacen los docentes es propia o sigue parcialmente lo que existe en esta materia a nivel institucional que se está revisando y ajustando</p>	<p>Se está revisando y ajustando la planeación en la básica secundaria y media. La básica primaria tiene una mayor articulación en este tema</p>	<p>Hay mayor articulación en la planeación de la básica primaria gracias al PTA</p>	<p>La planeación curricular a nivel de clases y aula tiene mayor articulación en los niveles transición y básica primaria, pero en la básica secundaria y media actualmente se está revisando y ajustando</p>
	<p>¿Qué dificultades se les presentan a los docentes en la implementación de sus planes de clase?</p>	<p>A la mayoría de los docentes le ha tocado seleccionar o enfocarse en ciertas temáticas de su área para no caer en repetición</p>	<p>La mayor dificultad consiste en la falta de recursos didácticos y espacios necesarios para la ejecución efectiva de la práctica pedagógica</p>	<p>No se han recibido objeciones o necesidades en ese contexto</p>	<p>Las dificultades se concentran en falta de recursos didácticos, de infraestructura, financieros, de tiempo, poca disposición de estudiantes para su proceso de aprendizaje</p>	<p>Las dificultades para la implementación de los planes de clase por parte de los docentes consisten principalmente en la falta de recursos didácticos y de infraestructura apropiados</p>
	<p>¿Cuáles considera usted que son las mayores fortalezas y debilidades de la especialidad industrial de la institución educativa?</p>	<p>Fortaleza: articulación con SENA e ITSA.</p> <p>Debilidad: a veces faltan los materiales de trabajo para los estudiantes</p>	<p>Fortaleza: especialidades técnicas son pertinentes en el mercado laboral por su demanda social y laboral.</p> <p>Debilidad: la especialidad industrial no es del interés de la población femenina de la I.E.</p>	<p>Fortalezas: personal docente de la especialidad, locativas (talleres), articulación con el SENA e ITSA.</p> <p>Debilidades: especialidades técnicas no son de interés de población femenina; reducción de especialidades</p>	<p>Fortaleza: personal docente de la especialidad, existencia de espacios</p> <p>Debilidades: espacios son pequeños y se imita la cantidad de estudiantes. Falta mayor intensidad horaria para formación técnica</p>	<p>Entre las fortalezas de la especialidad industrial de la IE destacan: el personal docente de la especialidad, la existencia de espacios o talleres para la formación y la articulación con SENA e ITSA.</p> <p>Como principal debilidad figura que las especialidades no son de interés de la población femenina.</p>

CURRÍCULO - Currículo diseñado - Currículo Enseñado	¿Qué ajustes realizaría usted a la modalidad (carácter) técnica de la institución educativa?	<p>Que los talleres tengan mayor capacidad y materiales para trabajar.</p> <p>Que haya una especialidad del interés de la población femenina, como Salud Ocupacional</p>	<p>Abrir una especialidad que sea del interés de la población femenina, como Salud ocupacional/Seguridad industrial</p>	<p>Abrir una especialidad como Salud ocupacional/Seguridad industrial</p>	<p>Se logró que el desarrollo de las clases de la fase exploratoria de la modalidad se haga dentro de la semana académica, no los sábados.</p>	<p>Abrir una especialidad que sea del interés de la población femenina, como Salud ocupacional/Seguridad industrial</p>
	¿Qué procedimientos implementaría usted para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del currículo institucional?	<p>Que sea un proceso llevado a cabo por los docentes del área técnica para que haya coherencia con el currículo</p>	<p>Realizar un análisis mediante instrumentos de verificación, observaciones de clase, percepción de estudiantes, instrumentos usados para la evaluación del aprendizaje</p>	<p>Acuerdos institucionales sobre estrategias de enseñanza, teorías, lectura, etc.</p>	<p>Antes se requiere un modelo pedagógico que oriente todo el proceso curricular, para que éste sea coherente y pertinente</p>	<p>Realizar un análisis, mediante instrumentos de verificación, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y del modelo pedagógico</p>
MODELO PEDAGÓGICO - Pertinencia - Coherencia	¿Considera usted que el modelo pedagógico y el enfoque metodológico de la propuesta curricular de la institución permiten concretizar la misión y la visión institucional? ¿Por	<p>No hay modelo pedagógico, por ende, ello no aplica</p>	<p>No lo permiten, porque el modelo pedagógico tiene poca correspondencia con el enfoque técnico de la I.E. y no se implementa</p>	<p>La misión y la visión son objeto de revisión, y el modelo pedagógico no se ha implementado, por lo que no podría decir que sea así</p>	<p>No lo permiten, porque el modelo pedagógico dista mucho del enfoque metodológico de la institución, por lo que no se cumple lo que se quiere</p>	<p>El modelo pedagógico no tiene correspondencia con el enfoque metodológico de la propuesta curricular, lo que no permite concretizar la misión y la visión de la I.E.</p>

qué?						
¿Qué correspondencia hay entre el currículo propuesto en el PEI y la práctica docente?	No hay correspondencia, porque no hay modelo pedagógico que oriente la práctica docente	No habría correspondencia, porque el modelo pedagógico que está planteado en el PEI no orienta la práctica docente, pero no se han realizado observaciones de clase que sustenten esta presunción	No se han realizado observaciones de clase que permitan responder esa pregunta	No hay correspondencia porque diseño curricular no está orientado por el modelo pedagógico	No hay correspondencia, porque el modelo pedagógico del PEI no orienta la práctica docente; sin embargo, esta situación no se ha verificado mediante observación de clases en el aula	
¿Qué correspondencia existe entre el PEI, la realidad contextual de la comunidad educativa y la modalidad que ofrece el establecimiento educativo?	Se está estudiando implementar una modalidad que sea de interés para las estudiantes, quienes no se inclinan por lo técnico industrial	No hay correspondencia real entre el perfil de egreso con los estándares de competencias laborales a nivel nacional. Hay algunas modalidades que no tienen correspondencia con el PEI	No la hay. Se necesita ajustar las modalidades de modo que sean pertinentes con las necesidades e intereses de los estudiantes en su contexto	La modalidad técnica es pertinente para el contexto. La falta de correspondencia radica en la ejecución de la formación técnica, que no está articulada con las normas de competencia laboral vigentes	No hay correspondencia entre todas las especialidades de la modalidad técnica y las necesidades e intereses de los estudiantes en su contexto; no hay articulación entre la modalidad y los estándares de competencias laborales	
¿Los procedimientos que se desarrollan en el aula para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes están en correspondencia	Como no existe modelo pedagógico, no hay tal correspondencia	La evaluación es un proceso subjetivo de cada docente, enmarcado en el SIIE que requiere revisión y ajustes, pues el MP no se implementa ni orienta los procesos	El modelo pedagógico Conceptual de la I.E. no se aplica, por lo que un proceso como la evaluación no tiene correspondencia con éste	El proceso de evaluación es subjetivo de cada docente, pues el modelo pedagógico planteado no orienta el currículo de la I.E.	Proceso de evaluación es subjetivo para cada docente (y área) y no corresponde ni se orienta por el modelo pedagógico de la I.E.	

	con el modelo pedagógico institucional?		curriculares			
--	--	--	--------------	--	--	--

Anexo O. Triangulación intra - grupos focales

Triangulación intra- grupos focales					
CATEGORÍAS/ Subcategorías	PREGUNTAS	GRUPOS FOCALES			TRIANGULACIÓN INTRA GRUPOS FOCALES
		RESPUESTAS DOCENTES (M)	RESPUESTAS ESTUDIANTES (E)	RESPUESTAS PADRES (P)	
HORIZONTE INSTITUCIONAL - Filosofía Institucional - Valores	¿Cuáles son las características que identifican a su institución educativa?	M9: Es una Institución técnica industrial, donde la parte académica se complementa con la parte técnica Industrial, con sus especialidades Electrónica, Electricidad y Mecánica Automotriz. Articulación con el SENA y con el ITSA. M6: Una característica de la institución es la falta de materiales didácticos para todas las áreas y recursos como video proyectores, entre otros. Otra característica es que los recursos físicos y de infraestructura son inadecuados, como pupitres, escritorios, laboratorios, etc.	E6: La institución es un colegio técnico, el cual fomenta el desarrollo en diferentes modalidades. E2: Yo recomendaría este colegio a otras personas. Para mí (el colegio) tiene un buen nivel académico. E4: En lo académico, la sede 2 va mucho mejor: es un buen colegio. En lo cultural, los actos cívicos son buenos. Son muchas cosas que son buenas. E8: La sede donde estoy es muy pequeña, necesita ampliación. Y la mayoría de los pupitres están dañados o en mal estado.	P1: La responsabilidad. P2: La disciplina. P3: La puntualidad de los profesores. P7: Buen rendimiento académico, porque los niños salen bien preparados. El colegio se destaca entre las I.E. del sector.	Características de la I.E: -La modalidad técnica industrial, con sus especialidades. -El buen nivel académico. -La disciplina. -Escasez de recursos didácticos.
HORIZONTE INSTITUCIONAL - Filosofía Institucional - Valores	¿Cuál considera usted es el mayor logro de la Institución en los últimos 3 años?	D3: El mejoramiento académico de la primaria con el acompañamiento del Programa Todos a Aprender (PTA). Los profesores están motivados y comprometidos. D10: En el campo industrial, las	E7: Yo pienso que ha mejorado mucho la organización de los eventos como actos cívicos y desfiles. También ha mejorado un poco la disciplina. Entre los compañeros podemos disponernos para que así la	P3: Me gusta mucho el rendimiento de los niños en las pruebas SABER y el mejoramiento de la disciplina gracias a los nuevos coordinadores, quienes están pendientes de todo.	Logros institucionales en años recientes: -El mejoramiento del rendimiento académico en pruebas SABER y en los distintos niveles. -El mejoramiento de la disciplina institucional.

		<p>especialidades técnicas y la articulación con SENA e ITSA, pues los estudiantes salen con doble titulación: bachiller técnico y como técnicos laborales del SENA. En ITSA pueden continuar hasta el nivel superior. Además, hay proyectos en Electricidad con paneles de energía solares, en Electrónica, etc.</p> <p>D4: Tenemos egresados que han sido becados para estudiar en universidades de alto nivel como la Universidad del Norte.</p>	<p>institución pueda ascender más.</p> <p>E11: Que en la institución tenemos unos buenos proyectos. Por ejemplo, mi especialidad es Electrónica y este año se logró concretar un proyecto de la comunicación entre cursos, en la sede 1.</p> <p>E10: Con Artística hemos participado en varios concursos de baile y música y hemos quedado de primeros o en el segundo lugar.</p>	<p>P7: La preocupación de los docentes por el mejoramiento académico de los niños, porque aprendan, estudien y sean disciplinados,</p> <p>P6: Hay más control de la disciplina.</p> <p>P3: Los docentes se comunican conmigo cuando mi hijo tiene alguna dificultad académica o de disciplina Me aconsejan y me orientan. Me ha gustado ese cambio que ha tenido la institución.</p>	<p>-Los proyectos innovadores en las especialidades técnicas.</p> <p>-La participación de la I.E. en algunos concursos y eventos culturales.</p>
CATEGORÍAS/ Subcategorías	PREGUNTAS	GRUPOS FOCALES			TRIANGULACIÓN INTRA GRUPOS FOCALES
		RESPUESTAS DOCENTES (D)	RESPUESTAS ESTUDIANTES (E)	RESPUESTAS PADRES (P)	
<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo Enseñado 	<p>¿Si usted tuviera que identificar un aspecto que la Institución debe mejorar, cuál sería?</p>	<p>M7: Hace falta mejorar el proceso de admisión para los estudiantes nuevos, pues se reciben estudiantes con serios problemas de convivencia y bajo nivel académico que afectan el proceso de todo el grupo.</p> <p>M8: Hacen falta espacios apropiados y con dotación requerida, como laboratorios, biblioteca y escenarios deportivos. No hay recursos didácticos para las áreas ni para</p>	<p>E11: Hay algunos temas que deben actualizarse o mejorarse. Por ejemplo, en Electrónica muchas veces me han pedido averiguar cosas de temas que ya ni se usan o que están obsoletos.</p> <p>E1: Yo diría que la disciplina y el nivel académico.</p> <p>E8: En la parte física hay que mejorar la comodidad, pues el ambiente influye mucho en que al estudiante le den ganas</p>	<p>P1: En el colegio se pierde mucha clase. Eso es lo único que no me tiene contenta de la I.E.</p> <p>P9: Los profesores de la tarde no son puntuales y también falta mejorar el rendimiento académico en la sede principal.</p> <p>P5: Mi suegra dice que este es un excelente colegio, que la disciplina es muy buena y que tiene excelentes</p>	<p>Se debe mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dotación de recursos didácticos, estado del mobiliario y espacios físicos apropiados. - La actualización de contenidos. - El proceso de admisión en materia de filtros para estudiantes con problemas académicos y de convivencia. - La constancia en el desarrollo de las clases. - La puntualidad de los docentes.

		<p>la educación cultural que le ha dado grandes premios a la I.E. El mobiliario (sillas, escritorios) está en mal estado.</p> <p>M5: Hace falta contar con más profesionales de Psico-orientación que apoyen el proceso educativo.</p> <p>M2: Hay que unificar criterios curriculares en cuanto a lo que se da en la Sede 1 y en la Sede 2. No hay unificación.</p>	<p>de estudiar, de venir al colegio. El ambiente hace mejoría en la disciplina y en la parte académica. En mi curso, tenemos dos aires acondicionados y allí tenemos una disciplina excelente.</p>	<p>profesores.</p>	
		GRUPOS FOCALES			TRIANGULACIÓN INTRA GRUPOS FOCALES
CATEGORÍAS/ Subcategorías	PREGUNTAS	RESPUESTAS DOCENTES (D)	RESPUESTAS ESTUDIANTES (E)	RESPUESTAS PADRES (P)	
CURRÍCULO - Currícul o diseñado - Currícul o Enseñado	<p>¿Cuál es el proceso que usted sigue para el diseño curricular del área o asignatura que orienta y qué aspectos tiene en cuenta para ello? (sólo docentes)</p> <p>¿Cómo participa en la selección y en la organización de los saberes desarrollados</p>	<p>M9: En el caso de las áreas técnicas, contamos con los programas definidos por las mesas sectoriales del SENA, que están alineadas con las necesidades del mercado laboral. Es decir, que la formación de los estudiantes es coherente y pertinente con el medio. A partir de esos programas del SENA construimos el plan de estudios para cada área.</p> <p>M3: Nosotros nos guiamos por un diseño general, un plan curricular y un plan de clases que existen en las Sedes 1 y 2. Además, estamos llevando un formato para la preparación de</p>	<p>E7: No nos preguntan para decir los temas, aunque si me gustaría que lo hicieran. Pero según tengo entendido la temática ya viene dada por el estado, lo que debe darse en cada materia y al igual no se alcanza a desarrollar todo. He escuchado de algunos profesores que esa es la temática y hay que darla, pero a veces no se alcanza a desarrollar completamente.</p> <p>E8: Los profesores no nos toman en cuenta para decir qué temáticas ver ni nada de eso, sino que ellos tienen una guía que tienen que seguir. Pero a mí sí me gustaría</p>	<p>P7: La verdad es que a nosotros no se nos tiene en cuenta para eso.</p> <p>P3: Uno no participa en eso.</p> <p>P5: No participamos de eso, porque a uno le dan la programación, uno mira la libreta y lo que da para todo el año, pero uno no participa en eso.</p> <p>P2: En la primaria, la profesora nos da el tema de lo que va a desarrollar en todo el año, pero también nos dice: ¿cuáles otras cosas creen ustedes que se podrían utilizar para ayudar a los</p>	<p>-Los docentes siguen los estándares básicos del MEN y los Derechos Básicos de Aprendizaje para el diseño curricular de las áreas.</p> <p>-Existe falta de correspondencia y secuenciación de contenidos, así como de unificación de criterios entre las dos sedes institucionales.</p> <p>-Los contenidos y temáticas no se desarrollan completamente en los períodos lectivos con respecto al currículo diseñado y a la planificación de las áreas.</p>

	<p>en cada una de las áreas? (sólo estudiantes y padres)</p>	<p>las clases gracias al acompañamiento del Programa Todos a Aprender (PTA).</p> <p>M4: Si. A nosotros en la Primaria nos ha servido mucho el acompañamiento del PTA, porque somos una comunidad de aprendizaje donde nos reunimos los docentes, compartimos las experiencias y hacemos los ajustes del programa. También analizamos las pruebas diagnósticas y los resultados de las pruebas SABER por grados, para darnos cuenta en qué se falló y en qué nos fue bien, para así aplicar los correctivos y diseñar las actividades que van a reforzar ese aprendizaje.</p> <p>M5: Bueno, quienes enseñamos matemáticas nos basamos en los estándares que existen y ahora también en los derechos básicos de aprendizaje (DBA). También nos reunimos con (los profesores de) la técnica, para que algunas temáticas se manejen también allí para fortalecer la modalidad.</p> <p>M2: Se siguen los estándares del MEN y los DBA. Sin embargo, a veces hay situaciones en que se evidencian problemas relacionados con el currículo diseñado respecto del enseñado. Por ejemplo, a veces</p>	<p>mucho aportar a eso porque así podría tener más aprendizaje y, si no entendí, buscar más sobre ese tema, incluso antes de que el profesor me explique.</p> <p>E4: A uno no le preguntan para decir los temas o las actividades.</p> <p>E5: A mí me pasó que la profesora de Naturales quiso hacer una línea de tiempo para la explicación de la clase, entonces yo me di cuenta que ella comenzó a hacerlo mal y le dije: -profe ¿qué está haciendo? y ella respondió: - Ah, ¿quieres saber más que yo? Yo le comenté al coordinador y él dijo que tenía que hacer lo que ella diga.</p> <p>E7: yo le sugerí a la profe de naturales de la sede 2 que, para que las clases no fueran tan largas, hiciera lo que hace la profe de sociales que presenta unos mapas conceptuales, que primero explica, y luego nosotros escribimos, para así apresurar el aprendizaje, pero no hubo respuesta a eso.</p>	<p>niños? Entonces muchas mamás participamos y dimos nuestras ideas y ella las tuvo en cuenta para las actividades, así como lo que estamos haciendo ahora aquí. Además, ahora se ha visto cómo la educación está avanzando, los maestros usan diferentes estrategias para enseñar. Entonces nosotros sí participamos.</p> <p>P6: Eso pasará en la primaria, porque en bachillerato a uno le dan la programación para todo el año, pero no le preguntan para opinar o aportar algo. Entonces no se da como ella dice que pasa en la primaria.</p> <p>P3: Lo que pasa también es que cuando hacen las reuniones, en las que se explica el trabajo que se va a hacer en el año, muchos padres no vienen. Entonces tampoco pueden exigir u opinar si no están informados, porque no vienen a la reunión. Siempre nos encontramos los mismos, algunos solo vienen a recoger el último boletín del año.</p> <p>P1: La verdad es que yo he comparado los estudios de mi niña que está en quinto</p>	<p>-Estudiantes y padres de familia no participan en diseño curricular ni en la selección y organización de saberes y contenidos a desarrollar en las áreas.</p>
--	---	---	--	--	--

		<p>hay falta de correspondencia y de secuencia lógica entre los contenidos que se manejan en una y otra sede. Entonces a pesar de ponernos de acuerdo cuando se hacen reuniones de planificación del área, no siempre en la práctica se ve la unificación de criterios curriculares ni de contenidos.</p> <p>También ocurre que al comienzo del año uno tiene claro los temas y contenidos a desarrollar por la planificación realizada con anterioridad, pero por diversas situaciones, no se puede llevar a cabo tal como se elaboró y quedan algunas temáticas parcialmente desarrolladas o incluso sin darse. Yo tomo medidas, priorizo los contenidos, trabajo esos temas con otras estrategias, acelero algunos (temas) para no dejar nada por fuera, en fin.</p> <p>M8: Bueno, siguiendo también los estándares y los lineamientos para ciencias naturales. En cuanto a la parte práctica, como no hay laboratorios, nos toca ser recursivos con lo que hay disponible en el colegio o con elementos que ellos traen de la casa.</p> <p>M4: Nosotros también en la física tenemos dificultades con las prácticas de laboratorio de</p>		<p>con unas primitas de ella que también están en quinto, pero en otra institución y he comprobado que la mía está atrasada en muchos temas que las primitas ya han visto y están mucho más avanzadas. Creo que eso debe mejorarse un poco.</p> <p>P7: Yo también creo que el pensum académico debe cambiar porque está desactualizado. Además, parece que el cumplimiento de los objetivos es diferente entre los profesores. Creo que hay unos que están más adelantados que otros.</p>	
--	--	---	--	--	--

		décimo y once, donde se requieren elementos muy específicos y no se cuenta con ellos en la I.E.			
CATEGORÍAS/ Subcategorías	PREGUNTAS	GRUPOS FOCALES			TRIANGULACIÓN INTRA GRUPOS FOCALES
		RESPUESTAS DOCENTES (M)	RESPUESTAS ESTUDIANTES (E)	RESPUESTAS PADRES (P)	
MODELO PEDAGÓGICO - Pertinencia - Coherencia	¿El modelo pedagógico propuesto en el PEI responde al contexto Institucional? ¿Por qué? (Sólo docentes)	<p>M2, M3, M5, M9, M12: No está definido (en coro).</p> <p>M10: no tenemos modelo pedagógico.</p> <p>M4: Hay una aproximación a un modelo <i>constructivista social</i>, pero no está definido como tal. No tenemos un modelo. Es más, en una investigación de maestría de una compañera el grupo que estaba participando en el grupo focal estábamos trabajando en eso. Pero eso quedó ahí. Tampoco se construyó.</p> <p>M2: Creo que existe uno en papel, en el PEI, que es el <i>modelo conceptual</i>, pero hasta ahí no más.</p> <p>M6: Lo que pasa es que hace un año se hicieron unas mesas de trabajo y se organizaron ciertos aspectos y entre esos estaba definir el modelo pedagógico. Entonces eso</p>			<p>-El Modelo pedagógico de la I.E. (<i>Conceptual</i>, de acuerdo con el P.E.I.) es percibido como indefinido o desconocido por la mayoría de los docentes, no ha sido socializado ni orienta los procesos curriculares de la escuela.</p> <p>-El Modelo pedagógico conceptual del P.E.I. se percibe como poco pertinente y coherente con el carácter técnico industrial de la I.E.</p> <p>-Cada docente sigue su propio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación, sin observar un modelo pedagógico que oriente el proceso a nivel institucional.</p>

		<p>quedó un poquito “en el aire”, porque no se culminó. Hallamos las características de nuestra I.E. en la mesa de trabajo, pero no se definió como tal el modelo pedagógico.</p> <p>M12: Como no está definido, no está socializado ni se ha apropiado, se desconoce; en conclusión: no hay un modelo pedagógico.</p> <p>M5: Cada docente va por su lado, trabajando de acuerdo a sus conocimientos y aplicando la metodología que considera más pertinente para su grupo, cosa que no debería ser así, pues debería haber unificación.</p> <p>M3: Cuando se hicieron las mesas de trabajo para la certificación de calidad se trató de definir un modelo y se propuso el conceptual, pero siempre hubo diferencias por la modalidad técnica de la I.E., que según entiendo utiliza otras estrategias. Para poder aplicar ese modelo querían hacer una colcha de retazos, por lo que nadie se puso de acuerdo y entonces quedamos así. Durante todo el tiempo que yo he estado en esta institución, nunca se ha tenido un modelo pedagógico definido.</p>			
--	--	---	--	--	--

CATEGORÍAS/ Subcategorías	PREGUNTAS	GRUPOS FOCALES			TRIANGULACIÓN INTRA GRUPOS FOCALES
		RESPUESTAS DOCENTES (D)	RESPUESTAS ESTUDIANTES (E)	RESPUESTAS PADRES (P)	
MODELO PEDAGÓGICO - Pertinencia - Coherencia	Describa brevemente la forma en que los profesores realizan sus clases (su práctica pedagógica)	<p>M9: Yo manejo el principio de “Hacer para aprender”, desde el punto de vista de la técnica. Que los estudiantes “aprendan haciendo”.</p> <p>M2: Trato de generar interés en los estudiantes por los temas que se van a tratar, relacionándolos con su vida cotidiana y para eso se necesita mucho dinamismo, para poder captar y mantener la atención del estudiante.</p> <p>M11: Yo trato de hacer las clases de matemáticas lo más prácticas posible, mediante problemas contextualizados para ellos.</p> <p>M8: Desde las ciencias naturales, yo doy la clase dando ejemplos de lo que se ve a diario, de lo que está a nuestro alrededor, a pesar de que los estudiantes no tienen dinero para copias de talleres o para ir a salas de internet, para que aprendan a manejar ese vocabulario técnico científico.</p> <p>M3: Yo pienso que soy muy práctico, genero mucha empatía y oriento mucho al estudiante, con mucho amor para que él tenga plena confianza en mí y</p>	<p>E4: Hay unos que son demasiados frescos y que no nos ponen a hacer nada y hay otros que se exceden.</p> <p>E11: Hay clases que son muy anticuadas o los temas son aburridos; siempre se habla de lo mismo. Hay otras clases que son más chéveres, que tratan temas actuales. Sería una proporción 50/50.</p> <p>E7: Algunos profesores nos recargan con muchas tareas y trabajos. Yo estoy en 10 y me toca hacer una gran cantidad de trabajos para la próxima semana. Además, ya no se evalúan los conocimientos de los estudiantes y eso promueve la mediocridad.</p> <p>E6: A veces pasa que uno se esfuerza por hacer buenas tareas y algunos docentes ni siquiera las revisan.</p> <p>E12: Divertidas. La profesora nos ayuda a aprender los temas y los evalúa de forma agradable.</p> <p>E13: Se ha vuelto común que al final del año algunos profesores ya no ponen tareas; en cambio, al principio del</p>	<p>P1: Me gusta como las profesoras de mis hijas en quinto de primaria en la sede 2 manejan las clases: les ponen videos a los niños y también los ponen a hacer álbumes con sus actividades. Las clases son entretenidas y ellos aprenden. Además, me mantienen informada de su rendimiento y disciplina. Eso no se ve en todos los colegios.</p> <p>P7: Hay que destacar la preocupación del profesorado por el aprendizaje de los estudiantes y su grado de compromiso, pese a que los cursos tienen demasiados estudiantes para un solo docente.</p> <p>P3: nuestros hijos salen bien preparados: por ejemplo, mi hijo salió con diploma del ITSA y mi hija con uno del SENA. Se preocupan mucho por el futuro de los chicos, en qué profesión van a desempeñarse, etc.</p> <p>P2: Lo que yo veo es que la docente de primaria de mi niña no les presta atención a los estudiantes, no les dedica</p>	<p>-Preocupación de docentes por proceso de aprendizaje, rendimiento académico y convivencial de los estudiantes. Realimentación constante con estudiantes y padres de familia.</p> <p>-Clases dinámicas de algunos docentes para afianzar aprendizaje, captar y mantener la atención de los estudiantes. Uso de recursos audiovisuales, proyectos, carpetas de evidencias, etc.</p> <p>-Generación de interés, motivación y confianza en los estudiantes por parte de algunos docentes.</p> <p>-Enseñanza de contenidos desactualizados o repetitivos por parte de algunos docentes.</p> <p>-Falta de verificación en el aula del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes, así como de las asignaciones para el hogar.</p> <p>-Algunos docentes asignan muchas tareas para desarrollar en el hogar mientras que otros no ponen tareas o no lo hacen con regularidad.</p>

		<p>se enamore de lo que yo esté dando.</p> <p>M7: Bueno, en preescolar yo busco que los niños desarrollen confianza en sí mismos, que son capaces de aprender y de lograr todo lo que se propongan.</p> <p>M5: En mi salón de clases trato de motivar a los estudiantes para que quieran venir a aprender y estudiar al colegio, porque existe mucha apatía entre ellos. También los animo a que sean creativos y recursivos.</p>	<p>año sí ponen muchas tareas, entonces no hay coherencia.</p> <p>E10: En clase de matemáticas la profesora busca varias formas de explicar, pero la mayoría no le entiende. Me entienden más a mí, que yo les explico de nuevo, por lo que creo que es cuestión de disposición de mis compañeros para aprender.</p>	<p>el tiempo suficiente, no los incentiva, ni estimula.</p> <p>P12: me gusta la elaboración de talleres en clase y las tareas que le mandan para la casa porque así yo puedo ayudarla a estudiar.</p> <p>P7: creo que los niños y los padres deben asumir un gran compromiso con sus estudios. Los coordinadores nos han enseñado que el compromiso es de los estudiantes, de los padres de familia y de los profesores. Es un compromiso de todos.</p>	
--	--	---	---	---	--

Anexo P. Triangulación intra - observaciones de clases

<i>Triangulación intra- observaciones de clase</i>									
CATEGORIAS/ subcategorías	CRITERIOS	OBSERVACIONES							
		T1	T2	P1	P2	S1	S2	M3	TRIANGULACIÓN INTRA OBSERVACIONES DE CLASE
HORIZONTE INSTITUCIONA L - Perfil del estudiante - Valores	La planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes	Los objetivos de la clase son claros, precisos y coherentes con el perfil del estudiante esbozado en el Horizonte Institucional.	Los objetivos planteados son claros y especifican detalladamente los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcanzar	No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases	La planeación evidenció una clara formulación de los objetivos que precisa los aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcanzar.	No se cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases, se expresa verbalmente al observador.	No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases; sin embargo, el docente expresa verbalmente a sus estudiantes el objetivo de la misma.	No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases; sin embargo, el docente expresa verbalmente a sus estudiantes el objetivo de la misma.	Los objetivos de la clase se presentan (de manera verbal y/o escrita) de forma clara y precisa, teniendo en cuenta los conocimientos, habilidades y procesos que se espera que alcance los estudiantes.
	Ambiente favorable para el aprendizaje	Se evidencia la apropiación de los acuerdos de convivencia establecidos, los cuales se representan en acciones de respeto, tolerancia y cumplimiento de normas asumidas por	Se perciben acuerdos implícitos entre el docente y el grupo al igual que entre los estudiantes, representados en conductas que reflejan valores como el respeto y la tolerancia, así como la	Al iniciar la clase se recuerdan los acuerdos de convivencia, cuyo cumplimiento o se refleja en el ejercicio de valores como la tolerancia,	Se evidenció la existencia de acuerdos de convivencia establecidos entre la docente y los estudiantes, reflejado en una apropiación de los mismos y	Se asume la existencia previa de acuerdos de convivencia dadas las conductas de respeto, tolerancia y orden de los estudiantes	Se logró apreciar la existencia de acuerdos entre el docente y el grupo, al igual que entre pares estudiantes, representad os en la evidente conducta de	Fue posible apreciar la existencia de acuerdos implícitos entre el docente y el grupo, representad os en conductas de respeto, tolerancia y disciplina.	En las clases se evidencian acuerdos de convivencias explícitas o implícitas que se reflejan en la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la comunicación.

		los estudiantes	atención y buena disposición	respeto y comunicación.	representados en las acciones de respeto y tolerancia		respeto y tolerancia		
<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo implementado 	<p>Desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad: estándares, derechos básicos de aprendizaje</p> <p>Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula</p>	<p>La planeación se articula con los referentes de calidad y evidencia cada uno de los aspectos fundamentales de la gestión de aula (ambiente escolar, saberes previos, metodología, manejo del tiempo, material educativo de apoyo y evaluación)</p> <p>En la planeación se prevén dificultades, limitaciones y retos de diversa índole que puedan presentarse durante el desarrollo de la clase.</p>	<p>En la planeación se evidencia clara apropiación de los referentes de calidad Respecto a los aspectos fundamentales de la gestión de aula no figura en la planeación lo referente al ambiente escolar; el abordaje de los saberes previos se halla implícitamente y se detalla con cierta precisión la metodología.</p> <p>De estos aspectos se evidencian claramente el manejo del tiempo, material educativo y evaluación.</p>	<p>No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases que permita identificar los referentes de calidad y los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula</p>	<p>La planeación se articula con los referentes de calidad y evidencia cada uno de los aspectos fundamentales de la gestión de aula</p>	<p>No se cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases (se expresa verbalmente al observador), lo que impide verificar su articulación con los referentes de calidad y los aspectos fundamentales de la Gestión de aula.</p>	<p>No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases que permita evidenciar la articulación con los referentes de calidad y los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula</p>	<p>No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases que permita evidenciar la articulación con los referentes de calidad y los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula</p>	<p>Debido a la ausencia de un documento que evidencie la planeación, en el 57.14% de las clases observadas no fue posible verificar en la planeación el abordaje de los referentes de calidad y de los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula; Por su parte, el 42.86% de las clases evidenció un documento de planeación (correspondiente a los niveles de Preescolar y básica Primaria) en el que se incluyen los elementos antes mencionados.</p>

<p>CURRICULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo implementado 	<p>Activación de conocimientos previos</p>	<p>Se realiza la activación de conocimientos previos a través de preguntas, juegos y actividades de ejercitación que apoyan la recordación de aprendizajes anteriores</p>	<p>Los estudiantes expresaron sus pre-saberes de manera verbal, escrita y/o gráfica, estableciendo relaciones con el nuevo conocimiento e identificando actividades realizadas previamente.</p>	<p>Se activan los conocimientos previos a través del repaso, actividades de ejercitación y recordis de actividades previas, lo cual permite la participación espontánea.</p>	<p>Se hicieron preguntas orientadoras que fueron entronizando a los estudiantes en la temática a trabajar</p>	<p>Los estudiantes manifestaron espontáneamente ideas previas, conocimientos y relaciones e identificaron actividades de experiencias anteriores</p>	<p>Se realizaron preguntas encaminadas a relacionar el tema con los conceptos previos de los estudiantes y a recordar actividades anteriores.</p>	<p>Teniendo en cuenta el ritmo de trabajo de cada estudiante, el docente realizó una serie de preguntas suficientes y adecuadas para este fin</p>	<p>En las aulas de clase se realiza la activación de conocimientos previos a través de preguntas, actividades de ejercitación y repasos, lo cual permite a los estudiantes establecer relaciones entre saberes y situaciones del contexto, favoreciendo de este modo la participación.</p>
	<p>Conocimiento del Contenido Disciplinar</p>	<p>Se evidenció dominio disciplinar y apropiación de los contenidos desarrollado por parte de la docente, Estableciendo relaciones interdisciplinarias y contextuales.</p>	<p>La maestra mostró amplio dominio del tema abordado, estableciendo relaciones con el contexto y fomentando el desarrollo de las dimensiones del ser</p>	<p>La maestra mostró excelente dominio disciplinar y estableció claras relaciones con el contexto real. No se evidenciaron relaciones con otras áreas del conocimiento</p>	<p>La docente mostró gran empoderamiento de los contenidos desarrollados, esto se evidencia en las relaciones establecidas del tema abordado con el contexto y con otras áreas del conocimiento</p>	<p>Mostró dominio de los saberes propios; sin embargo, las relaciones establecidas por la profesora con el contexto real y con otras áreas del conocimiento fueron superficiales o sutiles</p>	<p>Se evidenció con claridad el dominio y manejo conceptual por parte del docente, quien además estableció relaciones superficiales del tema abordado con el contexto real y otras áreas del conocimiento.</p>	<p>Se evidenció con claridad el dominio y manejo conceptual por parte del docente, quien además relacionó el tema abordado con el contexto real y superficialmente lo relacionó con otras asignaturas.</p>	<p>Los docentes muestran dominio conceptual, lo cual se evidencia en la apropiación de las temáticas abordadas. Los docentes establecen relaciones entre el tema abordado con otras áreas del conocimiento, así como con el contexto mismo; sin embargo, en el 57.14% de las clases observadas estas relaciones se dan de manera superficial</p>

	Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se evidenció un uso apropiado del tiempo	Se evidenció excelente manejo del tiempo	Pese a las dificultades externas la maestra hace excelente uso del tiempo	Se hizo uso apropiado del tiempo dispuesto para la clase reflejado en una organización de la misma	De los 45 minutos dispuestos para la clase, solo se usaron 30 minutos, por lo que pudo aprovecharse mejor el tiempo para afianzar los conocimientos	Se hizo uso apropiado del tiempo.	El tiempo invertido por el docente en el desarrollo del tema fue adecuado, se tiene asignado 4 horas en las cuales se realiza simultáneamente trabajo práctico y teórico	Los docentes hacen uso efectivo del tiempo dispuesto para el desarrollo de sus clases, aprovechándolo para la realización de actividades que garanticen el aprendizaje.
MODELO PEDAGÓGICO - Coherencia - Pertinencia	La docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la Institución La planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes	El documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran, razón por la cual no fue posible contrastarlo con la planeación para determinar su coherencia con los contextos, estilos, necesidades de los	Debido a que el documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran, no fue posible contrastarlo con la planeación, por lo que no se pudo determinar su coherencia con los contextos, estilos, necesidades de los estudiantes y con los objetivos	No se obtuvo evidencia documental de la planeación de clases con la que pudiera contrastarse el Modelo Pedagógico Institucional ; sin embargo, teniendo en cuenta los materiales usados, su elaboración previa y la coherencia y pertinencia con el tema abordado, se asume la	El documento oficial de modelo pedagógico institucional esbozado en el PEI es vago y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran, razón por la cual no fue posible contrastarlo con la planeación para determinar su coherencia con los contextos, estilos, necesidades de los	No se cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases, por lo que no es posible contrastarla con el Modelo Pedagógico Institucional, el perfil del estudiante esbozado en el PEI y con los contextos, necesidades y estilos de aprendizaje.	No se cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases, por lo que no es posible contrastarla con el Modelo Pedagógico Institucional , el perfil del estudiante esbozado en el PEI y con los contextos, necesidades y estilos de aprendizaje.	No se cuenta con el documento que evidencie la planeación de clases, por lo que no es posible contrastarla con el Modelo Pedagógico Institucional ni con el perfil del estudiante esbozado en el PEI. Si bien no existe un documento que evidencie la	Si bien, el 42.86% de los docentes observados presentaron su documento de planeación de clases, no fue posible contrastarlas con el documento oficial de Modelo Pedagógico Institucional esbozado en el PEI ya que este es vago e impreciso y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran. Lo propio ocurre con la pertinencia de la planeación con los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes, así como con los objetivos trazados los cuales van directamente ligados al Modelo Pedagógico Institucional

<p>MODELO PEDAGÓGICO - Coherencia - Pertinencia</p>	<p>Didáctica utilizada en el aula de clase</p>	<p>estudiantes y con los objetivos trazados para la clase (Perfil del estudiante)</p> <p>La docente emplea diversas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativo. Las actividades realizadas fueron acordes al objetivo de la</p>	<p>trazados para la clase (Perfil del estudiante)</p> <p>Se prioriza estrictamente en el trabajo individual. Las actividades desarrolladas son pertinentes para el propósito de aprendizaje establecido en la planeación. Las estrategias usadas</p>	<p>existencia de una planeación bien pensada.</p> <p>Se emplean distintas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativo. Las actividades realizadas van acordes</p>	<p>estudiantes y con los objetivos trazados para la clase (Perfil del estudiante)</p> <p>Se emplean diversas formas de agrupamiento: individual, cooperativo y colaborativos. Se evidenció pertinencia y coherencia entre las actividades desarrolladas y el propósito</p>	<p>Se prioriza estrictamente el trabajo individual. Las actividades desarrolladas son pertinentes para el propósito verbalmente expresado. Las</p>	<p>Aun cuando no presentó una evidencia física de planeación de la clase relacionada con el modelo pedagógico institucional descrito en el PEI (conceptual), la docente sí demostró la aplicación de este modelo en el desarrollo de su clase.</p> <p>La clase está fundamentalmente basada en el Modelo tradicionalista. Las estrategias usadas fomentan el aprendizaje activo,</p>	<p>pertinencia de la técnica con los contextos e intereses de los educandos, se manifiesta que los estudiantes son quienes proponen los proyectos que se trabajarán durante el año escolar, lo cual permite inferir una articulación contextual y con las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Se evidencian distintas formas de agrupamiento, priorizando en la conformación de equipos de trabajo donde todos asumen responsabilidades</p>	<p>En el 42, 86% de las clases observadas se prioriza el trabajo individual; en el 57.14% restante se visualizan otras formas de agrupamiento (Individual, cooperativo y colaborativo), que favorecen la interacción entre pares; sin embargo, en algunos casos no se evidenció disertación o mayor funcionalidad a los</p>
--	---	---	--	--	--	--	--	--	---

<p>MODELO PEDAGÓGICO - Coherencia - Pertinencia</p>	<p>Uso pedagógico de los materiales educativos</p>	<p>clase Se fomentó la motivación, la participación activa y la argumentación</p> <p>Se hizo uso de diversos recursos que atienden diferentes estilos e</p>	<p>favorecieron la construcción del conocimiento y la participación activa.</p> <p>Se hizo uso de materiales e interesantes, llamativos y variados que despertaron el</p>	<p>con el objetivo expresado verbalmente por la docente Las estrategias usadas favorecen la participación y por ende, el aprendizaje activo.</p> <p>La docente presentó diversos recursos que atienden diferentes</p>	<p>presentado en la planeación Se favoreció la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes quienes participaron activamente del evento de la clase.</p> <p>Se usaron materiales realizados por los mismos estudiantes y que atienden a</p>	<p>actividades desarrolladas favorecen la participación masiva y la construcción de conceptos por parte de los estudiantes a través de inferencias, profundización o argumentación</p> <p>Si bien la docente hizo uso de materiales adecuados, éstos no</p>	<p>favoreciendo los procesos de argumentación, profundización e inferencias; sin embargo, no se evidenció la disertación entre estudiantes acerca de sus conceptos, la reconstrucción de éstos y su aplicabilidad en contexto. La participación fue escasa.</p> <p>Se usaron recursos que apoyaran el aprendizaje; sin embargo,</p>	<p>dades Por su carácter técnico la metodología consiste en “aprender haciendo” lo cual le permite al estudiante construir significativamente conocimientos, formularse preguntas y proponer soluciones Se evidenció participación activa por parte de los estudiantes quienes justificaban teóricamente sus trabajos, hacían preguntas y expresaban conocimientos e ideas.</p> <p>Se observó el uso de recursos necesarios para desarrollar</p>	<p>equipos conformados para el trabajo en el aula Las actividades desarrolladas son coherentes con los objetivos trazados en cada evento pedagógico (verbalmente o en el documento de planeación) Las estrategias usadas por los docentes favorecen la participación a través de procesos de argumentación, profundización e inferencias, lo que permite a los estudiantes la construcción activa del aprendizaje.</p> <p>El 71.43% de los docentes observados hizo uso de materiales educativos interesantes y variados que atienden diferentes estilos e intereses; el</p>
--	---	--	---	--	--	---	---	--	--

<p>MODELO PEDAGÓGICO - Coherencia - Pertinencia</p>	<p>Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje</p>	<p>intereses, favoreciendo el aprendizaje desde diferentes formas de abordar el mismo</p> <p>La evaluación abarca los aprendizajes centrales planteados en la planeación; además, la docente realiza permanente monitoreo y realimentación, utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad de mejoramiento e involucra a los mismos en</p>	<p>interés y respondieron a diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>La maestra abarca los aprendizajes centrales planteados en la planeación, monitorea las actividades propuestas y realiza realimentación. La maestra figura como única evaluadora</p>	<p>estilos e intereses, priorizando en lo auditivo y visual.</p> <p>La docente monitorea permanente mente las actividades a través de rondas La maestra figura como única evaluadora</p>	<p>di diferentes estilos e intereses, favoreciendo el aprendizaje desde diferentes formas de abordar el mismo</p> <p>Se realiza permanente monitoreo y realimentación oportuna e inmediata; la docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad mejorar los procesos los estudiantes participan en su proceso de evaluación</p>	<p>generaron mayor impacto por ser muy usuales</p> <p>Se realizó monitoreo mediante rondas y continuo acompañamiento durante el desarrollo de las actividades propuestas, realizando retroalimentación en los aspectos básicos y corrección formativa de los errores y/o confusiones de los estudiantes</p>	<p>estos no incluyeron elementos de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje y con mayor valor didáctico e innovación</p> <p>Se realizó revisión permanente del docente mediante rondas y verificación del desarrollo de la actividad de cada estudiante; no obstante, la realimentación por parte de la docente fue esporádica y no se</p>	<p>los proyectos seleccionados, por lo que se infiere su coherencia con los estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, promoviendo la innovación y otorgándole mayor valor didáctico</p> <p>El docente realiza seguimiento permanente a cada mesa de trabajo, verificando las actividades propuestas y aclarando las dudas que pudieran suscitar durante el proceso, de este modo, fue posible la realimentación</p>	<p>28.57% de los docentes observados correspondientes a la Básica Secundaria, utiliza materiales que si bien son pertinentes con la temática abordada, no son innovadores, ni generan gran impacto, lo cual no les aporta mayor valor didáctico.</p> <p>El 42.86% de los docentes que presentaron evidencia documental de la planeación, abarca durante el desarrollo de la clase los aprendizajes centrales planteados en la misma. Los docentes realizan permanente monitoreo durante el desarrollo de las actividades propuestas en clase, verificando la ejecución, aclarando dudas realizando corrección formativa y realimentación inmediata. El 71.43% de los docentes observados utiliza formas de evaluación bidireccional que</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	--	---

		el proceso de evaluación.				Se observaron formas de coevaluación y heteroevaluación permitiendo a los estudiantes integrarse de cierto modo al proceso evaluativo	direccionó a la resolver o aclarar dudas Se observaron procesos de Coevaluación y Heteroevaluación	ón efectiva. Se evidencian procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo cual permite el autorreflexión y el involucramiento de todos los actores en la evaluación	permitan a los estudiantes involucrarse y que promueva la reflexión y la sana crítica. El 28.5% de los docentes restantes figura como único evaluador. Se evidencia mayor involucramiento de los estudiantes de la secundaria y media técnica en estos procesos.
	Comentarios Adicionales	La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria.	La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria. La experiencia surge de manera organizada tanto en el clima de aula como en el ejercicio pedagógico de la docente, hay apropiación por parte de los diferentes actores	La docente expresa no haber llevado la planeación por causas externas ajenas a su voluntad, manifiesta que, aunque no cuenta con el documento escrito que evidencie la planeación del evento pedagógico cuenta con todos los recursos y actividades para el normal desarrollo	La planeación se realiza en un formato utilizado por los docentes de Preescolar y primaria.		Cabe añadir que la docente tenía un esquema de su clase (sin formato, de manera informal), con todos los elementos que desarrolló durante la sesión.	Durante la observación de esta clase los estudiantes llegan al aula a ejecutar su proyecto como tal, ya los acuerdos e instrucciones están dadas al inicio del periodo, el docente solo les recuerda algunos fundamentos de los aprendizajes y de manera inmediata se	Existe una evidente desarticulación de los procesos de planeación entre los niveles de Preescolar (T1, T2), básica Primaria (P1, P2) y básica secundaria y media técnica. Los primeros (preescolar y Primaria), manejan un formato unificado de planeación que comprende el establecimiento de objetivos claros, la articulación con los referentes de calidad y el abordaje de los aspectos fundamentales de la gestión de aula; mientras tanto, los segundos (Secundaria y Media Técnica) carecen de este formato, lo que impide la unificación de criterios. Si bien, se evidencia el

			<p>de su clase que fue previamente preparada y cuya ausencia física no representa por ningún motivo improvisación alguna. Pese a no contar con la planeación, se exalta la creatividad, dinamismo y pertinencia de cada una de las actividades realizadas, así como de los recursos y metodología utilizada por la docente, lo cual generó un positivo impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y permite inferir un proceso previo de planeación.</p>				<p>inicia por grupos el proyecto a realizar, cumpliendo cada uno responsabilidades específicas bajo la guía del maestro.</p>	<p>establecimiento de objetivos (verbalmente) y la utilización de materiales y actividades pertinentes para su cumplimiento, no se están desarrollando procesos de planeación documentada que evidencie el trabajo de aula en la Básica Secundaria y Media Técnica.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--	---

Anexo Q. Triangulación inter o entre técnicas

CATEGORÍAS/ Subcategorías	CRITERIOS	TRIANGULACIÓN ENTRE TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN				TRIANGULACIÓN INTER
		REVISIÓN DOCUMENTAL	OBSERVACIONES DE CLASE	ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES	ENTREVISTAS A DIRECTIVOS	
PEI - HORIZONTE INSTITUCIONAL - Filosofía Institucional - Valores - Perfil del estudiante	Coherencia de los procesos y/o actividades Institucionales con el Horizonte Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - La misión, los principios, fines de la educación y los valores descritos en el PEI y en el manual de calidad tienen plena correspondencia con el perfil estudiantil itisolista. Por lo contrario, la filosofía institucional no se encuentra definida con precisión en el PEI y se le equipara con el horizonte institucional como un todo, por lo que se considera que no es ni clara, ni coherente, ni pertinente para el perfil de estudiante que se quiere formar en la institución, conduciendo a la confusión y a la imprecisión teórica - El marco temporal previsto para el alcance de la meta trazada en la visión institucional (año 2015) ha surtido su tiempo - En el PMI, algunos planes de área y en el proyecto transversal de Medio Ambiente se evidencian claramente las metas que se espera 	<ul style="list-style-type: none"> - En las clases se evidencian acuerdos de convivencias explícitas o implícitas que se reflejan en la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la comunicación. - Los objetivos de la clase se presentan (de manera verbal y/o escrita) de forma clara y precisa, teniendo en cuenta los conocimientos, habilidades y procesos que se espera que alcancen los estudiantes; sin embargo, no se logró determinar si estos objetivos responden a un propósito más amplio que trascienda el momento de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la I.E.: <ul style="list-style-type: none"> • La modalidad técnica industrial, con sus especialidades. • El buen nivel académico. • La disciplina. • Escasez de recursos didácticos. - Logros institucionales en años recientes: <ul style="list-style-type: none"> • El mejoramiento del rendimiento académico en pruebas SABER y en los distintos niveles. • El mejoramiento de la disciplina institucional. • Los proyectos innovadores en las especialidades técnicas. • La participación de la I.E. en concursos y eventos culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Horizonte institucional debe ser ajustado, porque no es pertinente ni coherente con el contexto, la práctica pedagógica y la realidad actual de la I.E. 	Los procesos y/o actividades Institucionales no guardan completa coherencia con el Horizonte Institucional debido a que algunos de los elementos que lo componen (Filosofía, visión) carecen de precisión, pertinencia y actualización. Si bien, algunas acciones como el establecimiento de acuerdos de convivencia en el aula y los logros instituciones de los últimos años apuntan a la materialización del Horizonte Institucional, este debe ser ajustado en completa articulación con la realidad institucional, las necesidades de los estudiantes y el contexto actual.

<p>PEI - HORIZONTE INSTITUCIONAL</p>		<p>alcancen los estudiantes, especificando los espacios, recursos y tiempos para su ejecución; sin embargo, no se cuenta con registro documental que evidencie su pertinencia con las necesidades de los estudiantes.</p>				
<p>- Filosofía Institucional - Valores - Perfil del estudiante</p>	<p>Revisión y actualización de los componentes del Horizonte Institucional</p>	<p>- Si bien se menciona el desarrollo de varios estudios desde 1998 hasta 2011 para definir las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes formuladas en la misión; no fue posible encontrar evidencia física o en medio magnético de los mismos - La última actualización realizada a la misión, visión, perfil del estudiante, metas, valores y principios institucionales fue en el año 2011</p>		<p>- Los padres de familia y estudiantes no participan en los procesos de revisión y actualización del PEI.</p>	<p>- Los Directivos Docentes participan en el diagnóstico y revisión de componentes del PEI que requieren actualización</p>	<p>Si bien los Directivos Docentes participan en los procesos de diagnóstico y revisión del PEI (en este caso, del Horizonte Institucional), no existe evidencia documental de revisiones, ajustes y/o actualizaciones del mismo desde el año 2011. Por su parte los padres de familia y estudiantes no participan en este tipo de actividades.</p>
<p>CURRÍCULO - Currículo diseñado - Currículo Enseñado</p>	<p>Planeación curricular en concordancia con los referentes de calidad, contexto, Horizonte Institucional y/o aspectos fundamentales de la gestión de aula.</p>	<p>- No existe un instrumento o un medio que informe la manera como se articulan las necesidades específicas de los estudiantes en el currículo Institucional - En el documento Plan de estudios no se observa articulación con la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico; por otro lado, aunque estos hacen</p>	<p>- Debido a la ausencia de un documento que evidencie la planeación, en el 57.14% de las clases observadas no fue posible verificar en la planeación el abordaje de los referentes de calidad y de los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula; Por su parte, el 42.86% de las clases evidenció un documento de planeación</p>	<p>- Los docentes siguen los estándares básicos del MEN y los Derechos Básicos de Aprendizaje para el diseño curricular de las áreas.</p>	<p>- La articulación con las competencias laborales se da sólo con las áreas técnicas. Las competencias ciudadanas se trabajan sólo en algunas áreas o en proyectos transversales - No hay coherencia ni alineación entre currículo, modelo pedagógico, estándares del MEN y práctica pedagógica</p>	<p>El proceso de planeación de clases no se da de manera generalizada, un alto porcentaje de docentes no realiza esta planeación; sin embargo, quienes la realizan cumplen con los referentes de calidad establecidos por el MEN y abordan elementos fundamentales para una buena gestión de aula; esta situación permite entrever la ausencia de criterios comunes de planeación y la falta de</p>

		<p>mención a los estándares básicos de competencias, no se establece su coherencia con el horizonte institucional contemplado en el PEI.</p>	<p>(correspondiente a los niveles de Preescolar y básica Primaria) en el que se incluyen los elementos antes mencionados</p>			<p>seguimiento a este proceso. El currículo Institucional no se encuentra completamente articulado con el contexto, el Horizonte Institucional, el modelo pedagógico y las competencias ciudadanas y laborales, solo algunas áreas y proyectos abordan éstos elementos en su planeación curricular</p>
<p>CURRÍCULO - Currículo diseñado - Currículo Enseñado</p>	<p>Unificación de criterios de planeación entre sedes, niveles y áreas.</p>	<p>- En el currículo Institucional se encuentran organizadas las áreas por niveles y por grados, al igual que los proyectos transversales obligatorios y las competencias generales y específicas de las diferentes áreas del saber; pero debido al hecho que los planes de área se trabajan de forma independiente, se pueden presentar diferencias metodológicas y de precisión conceptual</p>	<p>- Existe una evidente desarticulación de los procesos de planeación de clase entre los niveles de Preescolar (T1, T2), básica Primaria (P1, P2) y básica secundaria y media técnica. Los primeros (preescolar y Primaria), manejan un formato unificado de planeación que comprende el establecimiento de objetivos claros, la articulación con los referentes de calidad y el abordaje de los aspectos fundamentales de la gestión de aula; mientras tanto, los segundos (Secundaria y Media Técnica) carecen de este formato, lo que impide la unificación de criterios. Si bien, se evidencia el establecimiento de objetivos (verbalmente) y la utilización de materiales y actividades pertinentes para su cumplimiento, no se están desarrollando procesos de planeación documentada que</p>	<p>- Existe falta de correspondencia y secuenciación de contenidos, así como de unificación de criterios entre las dos sedes institucionales.</p>	<p>- La planeación curricular no está articulada a nivel institucional, sino que existe en mayor medida en algunos niveles (transición, primaria) y áreas, por acompañamiento PTA; en la Secundaria y Media actualmente se está revisando y ajustando la planeación, esto hace que la satisfacción de necesidades de aprendizaje sea relativa.</p>	<p>Si bien el documento del currículo Institucional se encuentra organizado por áreas, niveles y grados y aborda las competencias generales y específicas de las diferentes áreas del saber, la planeación curricular se trabaja de forma independiente entre sedes, niveles y áreas; como consecuencia de ello, se evidencia una falta de correspondencia y secuenciación de contenidos, así como de unificación de criterios que dirijan este proceso. En cuanto a la planeación de clases, esta se desarrolla de manera organizada en preescolar y básica primaria por acción del PTA (Programa Todos a Aprender), gracias al establecimiento de un formato único de planeación que se lleva en los niveles mencionados; no obstante, en la básica secundaria y media técnica, la planeación de clases no se realiza o en su defecto, se realiza de manera informal</p>
<p>CURRÍCULO - Currículo diseñado - Currículo Enseñado</p>						

<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo Enseñado 			<p>evidencie el trabajo de aula en la Básica Secundaria y Media Técnica.</p>			
	<p>Revisión, actualización y seguimiento del diseño curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un documento que describa o explicita el proceso para la selección de los contenidos y métodos de enseñanza - No se cuenta con un estándar de periodicidad para el proceso de revisión y actualización curricular; no obstante, se cuenta con registros anuales de ajustes a los planes de área que no quedan plasmadas en el documento PEI, sino que se encuentran en documentos independientes, por lo que disminuyen condiciones como el control directivo, la coherencia y pertinencia con el enfoque metodológico y el modelo pedagógico, la uniformidad de estilo, entre otras - No se realiza seguimiento a los procesos de construcción, implementación y/o evaluación curricular que se desarrollan en la institución, así como tampoco se hace seguimiento a los 		<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes y padres de familia no participan en diseño curricular ni en la selección y organización de saberes y contenidos a desarrollar en las áreas 	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño curricular se encuentra en proceso de revisión, actualización y mejora de los formatos de planeación - Para evaluar la coherencia, pertinencia y efectividad del Currículo Institucional, consideran necesario realizar un análisis mediante instrumentos de verificación, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y del modelo pedagógico 	<p>No existe evidencia documental que describa la periodicidad y participación de la comunidad educativa en la revisión y actualización del currículo institucional y que explicita el proceso que se lleva a cabo en la institución para la selección de contenidos y metodologías de enseñanza. Figuran como documentos independientes algunos registros anuales realizados a los planes de área, pero éstos no se hallan insertos en el PEI, disminuyendo de este modo la uniformidad de estilos y la correspondencia con el modelo pedagógico Institucional; este hecho pone en evidencia la falta de seguimiento a los procesos de planeación curricular (planes de estudio, mallas curriculares, planeación de clases, proyectos), lo que impide a la escuela estimar el impacto de su acción educativa en contexto local, municipal y regional.</p>

		<p>egresados ni a los proyectos institucionales. Irremediablemente esta situación impide tener un claro escenario sobre el impacto de la acción de la escuela tanto en los estudiantes como en la comunidad en la que ésta se encuentra inmersa</p>				
<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo diseñado - Currículo Enseñado 	<p>Prácticas de aula</p>		<ul style="list-style-type: none"> - En las aulas de clase se realiza la activación de conocimientos previos a través de preguntas, actividades de ejercitación y repastos, lo cual permite a los estudiantes establecer relaciones entre saberes y situaciones del contexto, favoreciendo de este modo la participación. - Los docentes muestran dominio conceptual, lo cual se evidencia en la apropiación de las temáticas abordadas. Los docentes establecen relaciones entre el tema abordado con otras áreas del conocimiento así como con el contexto mismo; sin embargo, en el 57.14% de las clases observadas estas relaciones se dan de manera superficial - Los docentes hacen uso efectivo del tiempo dispuesto para el desarrollo de sus clases, aprovechándolo para la realización de actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos y temáticas no se desarrollan completamente en los períodos lectivos con respecto al currículo diseñado y a la planificación de las áreas 		<p>En el ejercicio pedagógico de los docentes se evidencia el abordaje de conocimientos previos a través de actividades diversas que entronquen a los estudiantes en la temática a tratar. Igualmente, los docentes muestran un amplio dominio conceptual, mostrando correcta apropiación de los saberes propios de su disciplina y estableciendo algunas relaciones contextuales e interdisciplinarias que si bien son en su mayoría superficiales, permiten a los estudiantes hallar aplicabilidad práctica a la teoría, facilitando su comprensión. Sumado a esto, se hizo notorio el buen uso del tiempo dispuesto para el desarrollo de las clases; aún así, al finalizar el periodo lectivo no se logra el completo abordaje de los contenidos trazados en la planeación curricular.</p>

			que garanticen el aprendizaje.			
	Áreas de mejoramiento Institucional que impactan en el desarrollo curricular	- La Institución Educativa no lidera procesos permanentes de actualización de los documentos PEI cuyo último registro de actualización fue realizado en el año 2011 así como tampoco del plan de estudios		- Se debe mejorar: <ul style="list-style-type: none"> • La dotación de recursos didácticos, estado del mobiliario y espacios físicos apropiados. • La actualización de contenidos. • El proceso de admisión en materia de filtros para estudiantes con problemas académicos y de convivencia. • La constancia en el desarrollo de las clases. • La puntualidad de los docentes. 	- Las dificultades para la implementación de los planes de clase por parte de los docentes consisten principalmente en la falta de recursos didácticos y de infraestructura apropiados	Figuran como áreas de mejoramiento Institucional la ausencia de recursos didácticos y de infraestructura apropiados así como la falta de actualización del PEI (ajustado por última vez en el año 2011), lo que se traduce en contenidos curriculares desactualizados, procesos institucionales no definidos o desorganizados, desinterés por parte de docentes y estudiantes (impuntualidad y falta de constancia en el desarrollo de las clases), entre otros.

	Especialidad Industrial de la Institución Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - No se encontró ningún documento, acta, base de datos, formato o estudio que establezca estadísticas de vinculación laboral o de estudios superiores de los egresados de la institución, especialmente cuando éstos se gradúan del plantel con certificaciones de SENA e ITSA por su formación en articulación técnica en las modalidades de electricidad, electrónica y mecánica automotriz. - Se encontró evidencia (actas, documentos) de los convenios de articulación firmados entre la institución y el SENA e ITSA en las modalidades técnicas 			<ul style="list-style-type: none"> - Entre las fortalezas de la especialidad industrial de la IE destacan: el personal docente de la especialidad, la existencia de espacios o talleres para la formación y la articulación con SENA e ITSA. - Como principal debilidad de la especialidad industrial de la IE figura que las especialidades no son de interés de la población femenina, por ello se manifiesta la necesidad de abrir una especialidad que sea del interés de la población femenina, como Salud ocupacional/Seguridad industrial 	En cuanto a la especialidad técnica, la Institución Educativa tiene convenios con el SENA e ITSA y cuenta con personal docente capacitado y talleres/espacios para el abordaje de las modalidades técnicas; sin embargo, la población femenina no muestra interés por las especialidades ofertadas: electricidad, electrónica y mecánica automotriz, por lo que surge la necesidad de abrir una especialidad que sea de su interés y satisfaga sus necesidades. Por otro lado, tampoco se halló evidencia documental que dé cuenta del impacto de las modalidades técnicas sobre los egresados en materia de vinculación laboral y de su pertinencia con los requerimientos del contexto.
MODELO PEDAGÓGICO - Pertinencia - Coherencia	Correspondencia del Modelo Pedagógico Institucional con los intereses y necesidades del contexto, el currículo, el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - En el PEI se esboza el Modelo Conceptual como Modelo Pedagógico de la institución; sin embargo, su descripción no es clara, ni coherente ni pertinente con el horizonte institucional, así como tampoco explicita su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sumado a esto, tampoco este modelo se evidencia en las mallas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> - Si bien, el 42.86% de los docentes observados presentaron su documento de planeación de clases, no fue posible contrastarlas con el documento oficial de Modelo Pedagógico Institucional esbozado en el PEI ya que este es vago e impreciso y carece de los elementos fundamentales que lo estructuran. Lo propio ocurre con la pertinencia de la planeación con los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes así como con 	<ul style="list-style-type: none"> - El Modelo pedagógico de la I.E. (<i>Conceptual</i>, de acuerdo con el P.E.I.) es percibido como indefinido o desconocido por la mayoría de los docentes, no ha sido socializado ni orienta los procesos curriculares de la escuela - El Modelo pedagógico conceptual del P.E.I. se percibe como poco pertinente y coherente con el carácter técnico industrial de la I.E. - 	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo pedagógico no tiene correspondencia con el enfoque metodológico de la propuesta curricular, lo que no permite concretizar la misión y la visión de la I.E. - No hay correspondencia entre el currículo diseñado y el enseñado, porque el modelo pedagógico del PEI no orienta la práctica docente, por lo que cada uno trabaja a su manera. - No hay correspondencia entre todas las especialidades de la 	El Modelo Pedagógico esbozado en el PEI es vago e impreciso y carece de los elementos fundamentales que lo conforman, tampoco presenta coherencia con el Horizonte Institucional, la propuesta curricular, la planeación de clases y el carácter técnico de la Institución Educativa; de este modo no existe pertinencia alguna del Modelo Pedagógico con las necesidades y reales requerimientos del contexto institucional. Debido a que el Modelo Pedagógico no ha sido socializado, este se

			<p>los objetivos trazados los cuales van directamente ligados al Modelo Pedagógico Institucional</p>		<p>modalidad técnica y las necesidades e intereses de los estudiantes en su contexto; no hay articulación entre la modalidad y los estándares de competencias laborales</p>	<p>percibe como indefinido o desconocido, por lo que se asume una evidente falta de apropiación del mismo que impide que este figure como instrumento orientador del trabajo de aula, razón por la cual los docentes trabajan como lo estiman conveniente.</p>
<p>MODELO PEDAGÓGICO - Pertinencia - Coherencia</p>	<p>Didáctica utilizada en el aula de clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No existe una metodología institucional basada en un modelo pedagógico único que oriente el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje - No hay orientación para el desarrollo metodológico, por lo que no se definen claramente los métodos de enseñanza y las actividades, estos se esbozan de manera general en el plan de estudios y se mencionan en la malla curricular sin especificar los mecanismos de atención a población diversa. - Los métodos de enseñanza planteados en el plan de estudios de manera general no son coherentes ni pertinentes ya que no coinciden en su totalidad con los que se expresan en la malla curricular. De igual manera, en la malla curricular está expresada la metodología de forma general sin establecer diferencias para los contenidos por áreas/grados/niveles y sin 	<ul style="list-style-type: none"> - En el 42, 86% de las clases observadas se prioriza el trabajo individual; en el 57.14% restante se visualizan otras formas de agrupamiento (Individual, cooperativo y colaborativo), que favorecen la interacción entre pares; sin embargo, en algunos casos no se evidenció disertación o mayor funcionalidad a los equipos conformados para el trabajo en el aula - Las actividades desarrolladas son coherentes con los objetivos trazados en cada evento pedagógico (verbalmente o en el documento de planeación) - Las estrategias usadas por los docentes favorecen la participación a través de procesos de argumentación, profundización e inferencias, lo que permite a los estudiantes la construcción activa del aprendizaje. - El 71.43% de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada docente sigue su propio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza y de evaluación, sin observar un modelo pedagógico que oriente el proceso a nivel institucional. - Clases dinámicas de algunos docentes para afianzar aprendizaje, captar y mantener la atención de los estudiantes. Uso de recursos audiovisuales, proyectos, carpetas de evidencias, etc. - Preocupación de docentes por proceso de aprendizaje, rendimiento académico y convivencial de los estudiantes. Realimentación constante con estudiantes y padres de familia. - Generación de interés, motivación y confianza en los estudiantes por parte de algunos docentes. - Algunos docentes asignan muchas tareas para desarrollar en el hogar 		<p>Debido a la falta de precisión del modelo pedagógico, no existe una metodología institucional unificada que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas/grados/niveles, por lo que los planes y programas de estudio así como las mallas curriculares y planes de clase la esbozan de manera generalizada a libre elección de los docentes quienes siguen sus propios métodos o estrategias desligados de un modelo pedagógico que los oriente. Como elementos comunes en el aula de clases se visualiza el establecimiento de objetivos claros, el favorecimiento de la participación que permita la construcción activa del aprendizaje y el uso de materiales educativos interesantes y variados que despierten la motivación y atiendan los estilos e intereses de los estudiantes en preescolar, básica primaria y la media técnica. Algunos otros aspectos se abordan de manera notablemente diferenciada en las aulas de</p>

<p>MODELO PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia - Coherencia 		<p>articulación alguna con las competencias a desarrollar y las necesidades de los estudiantes.</p> <p>-</p>	<p>observados hizo uso de materiales educativos interesantes y variados que atienden diferentes estilos e intereses; el 28.57% de los docentes observados correspondientes a la Básica Secundaria, utiliza materiales que si bien son pertinentes con la temática abordada, no son innovadores, ni generan gran impacto, lo cual no les aporta mayor valor didáctico.</p> <p>- El 42.86% de los docentes que presentaron evidencia documental de la planeación, abarca durante el desarrollo de la clase los aprendizajes centrales planteados en la misma.</p>	<p>mientras que otros no ponen tareas o no lo hacen con regularidad</p> <p>- Enseñanza de contenidos desactualizados o repetitivos por parte de algunos docentes.</p>	<p>clases tales como las formas de agrupamiento que en muchos casos priorizan en el trabajo individual mientras que otros dan cabido al trabajo cooperativo y/o colaborativo permitiendo la disertación entre pares; en cuanto a los compromisos escolares en casa, algunos docentes optan por la esporádica o nula asignación de los mismas; en contraste, otros prefieren su uso excesivo. Finalmente, se manifiesta inconformidad respecto al abordaje de contenidos desactualizados y/o repetitivos por parte de algunos docentes.</p>
---	--	--	---	---	--

<p>MODELO PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia - Coherencia 	<p>Formas de evaluación en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con la revisión del Proyecto Educativo Institucional y otros documentos del plantel, se pudo constatar que el currículo de la institución responde a los requerimientos nacionales consagrados en el Decreto 1290 de 2009 (Sistema de Evaluación Institucional) - Las actividades de evaluación se esbozan de manera general en el plan de estudios y se mencionan en la malla curricular formas, tipos e instrumentos de evaluación que permiten realizar la valoración y el seguimiento a los estudiantes de acuerdo al nivel y área del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes realizan permanente monitoreo durante el desarrollo de las actividades propuestas en clase, verificando la ejecución, aclarando dudas realizando corrección formativa y realimentación inmediata. <p>El 71.43% de los docentes observados utiliza formas de evaluación bidireccional que permitan a los estudiantes involucrarse y que promueva la reflexión y la sana crítica. El 28.5% de los docentes restantes figura como único evaluador. Se evidencia mayor involucramiento de los estudiantes de la secundaria y media técnica en estos procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de verificación en el aula del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes, así como de las asignaciones para el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de evaluación es subjetivo para cada docente (y área) y no corresponde ni se orienta por el modelo pedagógico de la I.E. 	<p>El PEI cuenta con el SIE (Sistema de Evaluación Institucional) cumpliendo con los requerimientos nacionales consagrados en el Decreto 1290 de 2009; igualmente, los planes de estudio y mallas curriculares incorporan las formas, tipos e instrumentos de evaluación que permiten realizar la valoración y el seguimiento a los estudiantes de acuerdo al nivel y área del aprendizaje; sin embargo, el Modelo Pedagógico Institucional no orienta estos procesos de evaluación, los cuales se establecen de manera subjetiva por los docentes. En el aula de clases se visualiza el uso de diversas formas de evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) en la que los estudiantes figuran como evaluadores activos del proceso, permitiendo la realimentación, la reflexión y, por consiguiente, el mejoramiento continuo; no obstante, aún se evidencian clases en las que el docente figura como único evaluador principalmente en los grados inferiores correspondientes a preescolar y básica primaria.</p>
---	--	--	--	--	--	--