



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Carlos Anillo Anillo

Estefany Beatriz Arroyo Araujo

Paola Marcela Gutiérrez Gutiérrez

Edward Morales Páez

Investigadores

Trabajo de profundización para optar el grado de Magíster en Educación

Universidad Del Norte

Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación

Barranquilla, Colombia

2017



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Carlos Anillo Anillo

Estefany Beatriz Arroyo Araujo

Paola Marcela Gutiérrez Gutiérrez

Edward Morales Páez

Investigadores

Trabajo de profundización para optar el grado de Magíster en Educación

Celmira Castro Suarez

Director

Diana Chamorro Miranda

Coordinadora de la Maestría del Énfasis Currículo y Evaluación

Universidad Del Norte

Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación

Barranquilla, Colombia

2017



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

Barranquilla, _____ de 2017



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte de los investigadores y su director, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que de alguna forma han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

En primer lugar, queremos darle gracias a Dios, por guiarnos en cada paso que damos, por fortalecer nuestro corazón e iluminar nuestra mente.

En segundo lugar, queremos agradecerles a nuestras familias porque han sido un soporte para el desarrollo de este proyecto y la culminación exitosa de estos estudios universitarios.

A la Gobernación del Atlántico por su programa de mejoramiento de la calidad de la educación en el departamento, en el cual fuimos beneficiados a través becas, lo cual nos permitió tener un crecimiento personal y además impactar en la institución en la que laboramos.

A la Universidad del Norte por ser el alma mater que nos brindó la oportunidad de continuar nuestros estudios de postgrados. A la Facultad de Educación, que nos permitió seguir profundizando en este hermoso campo de acción.

A nuestra directora Celmira Castro Suarez, por su esfuerzo y dedicación. Sus conocimientos, orientaciones, manera de trabajar, persistencia, exigencia, paciencia y motivación que han sido fundamentales para nuestra formación como maestrantes, lo que permitió que con el tiempo se ganara nuestra admiración.

En general queremos agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido con nosotros la realización de este proyecto de investigación, por habernos brindado todo el apoyo y colaboración.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	13
2. Titulo	16
3. Justificación	17
4. Marco Teórico	21
4.1 Currículo.....	21
4.1.1. Concepción y evolución del currículo.....	21
4.1.2 Tipo de currículo.	34
4.1.3 Enfoques del currículo.....	36
4.2 Evaluación curricular y modelo CIPP	38
4.3 El PEI una ruta a la calidad educativa	42
4.4 La calidad educativa y el roll de sus actores	43
4.5 Concepción de competencias.....	47
4.6 Modelo pedagógico	50
4.6.1 Concepciones de modelo y modelo pedagógico.....	50
4.6.2 Clasificación de modelos pedagógicos.....	52
4.7 Los planes de mejoramiento, el camino hacia la calidad educativa.	55
5. Planteamiento del problema	59
6. Objetivos.....	61
6.1 Objetivo general	61
6.2 Objetivos específicos.....	61
7. Metodología.....	62
7.1 Área de profundización	66
7.2. Experticia e idoneidad	66
7.3 Fases para el desarrollo de la experticia, técnicas e instrumentos.....	67
7.3.1 Fase 1: Evaluación del currículo a través del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto).	67
7.3.1.1 <i>Análisis documental</i>	72
7.3.1.2 <i>Grupos focales</i>	73

7.3.1.3	<i>Entrevista Estructurada</i>	76
7.3.1.4	<i>Observación no participante</i>	77
7.3.2	Fase 2: Diseño de Plan de mejoramiento.....	79
7.4	Población de estudio.....	82
7.4.1	Selección de la muestra.....	83
7.5	Contexto de aplicación.....	86
8.	Resultados.....	88
8.1.	Evaluación curricular: informe descriptivo de los resultados de las técnicas e instrumentos.....	88
8.1.1	Análisis documental.....	88
8.1.1.1	<i>Horizonte institucional</i>	89
8.1.1.2	<i>Currículo diseñado</i>	93
8.1.1.3	<i>Modelo Pedagógico</i>	95
8.1.1.4	<i>Plan de estudio y malla curricular</i>	100
8.1.2	Entrevista estructurada a rector y coordinador.....	102
8.1.2.1	<i>Análisis de la dimensión contexto entrevistas a directivos docente</i>	103
8.1.2.2	<i>Análisis de la dimensión Input entrevistas a directivos docente</i>	104
8.1.3	Grupos focales.....	111
8.1.3.1	<i>Necesidades académicas y del entorno</i>	112
8.1.3.2	<i>Desarticulación del currículo con el horizonte institucional</i>	114
8.1.3.3	<i>No existe unificación del modelo pedagógico institucional</i>	115
8.1.3.4	<i>No hay unificación institucional respecto a las concepciones de calidad y competencia</i>	116
8.1.3.5	<i>Inconformidad de padres de familia y estudiantes con las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza</i>	117
8.1.4	Observación de clase no participante.....	118
8.1.4.1	<i>Planeación</i>	119
8.1.4.2	<i>Desarrollo</i>	120
8.1.4.3	<i>Evaluación</i>	122
8.1.5	Triangulación.....	122



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

8.2 Plan de mejoramiento	134
8.2.1 Fases del Plan de Mejoramiento.....	135
9. Conclusiones y recomendaciones	180
9.1 Conclusiones.....	180
9.2 Recomendaciones	182
Referencias	184
Anexo.....	191

Lista de Anexos

Anexo 1 Rejilla horizonte institucional	193
Anexo 2 Rejilla de análisis currículo diseñado	202
Anexo 3 Rejilla de Evaluación del Modelo Pedagógico	209
Anexo 4 Rejillas de análisis del currículo enseñado	224
Anexo 5 Rejilla de análisis de la Gestión del Aula 1	237
Anexo 6 Rejilla de análisis de la Gestión del Aula 2	242
Anexo 7 Rejilla de análisis de la Gestión del Aula 3	248
Anexo 8 Formato Entrevista	253
Anexo 9 Formato Grupo Focal Docente	255
Anexo 10 Formato Grupo Focal Padres de Familia	256
Anexo 11 Formato Grupo Focal Estudiantes	257
Anexo 12 Formato de análisis - frases validadoras directivo docente	258
Anexo 13 Formato de análisis - frases validatorias docentes	264
Anexo 14 Formato de análisis- frases validatorias estudiantes	282
Anexo 15 Formato de análisis frases validatorias padres de familia	295
Anexo 16 Transcripción de grupos focales	306
Anexo 17 Transcripción de la observación de la clase	474



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Anexo 18 Formato de triangulación de observación de clases	484
Anexo 19 Formato de triangulación grupos focales	497
Anexo 20 Formato triangulación revisión documental	508
Anexo 21 Triangulación de entrevistas directivos docentes	519
Anexo 22 Consentimiento Informado a padres de Familia	524
Anexo 23 Consentimiento Informado a Docentes	528
Anexo 24 Consentimiento Informado a Estudiantes	532
Anexo 25 Transcripción de entrevista	535
Anexo 26. Triangulación de técnicas empleadas	567

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Técnicas e instrumentos empleados en la evaluación curricular</i>	79
Tabla 2 <i>Técnicas e Instrumentos empleados en el Diseño de Plan de Mejoramiento</i>	82
Tabla 3 <i>Población de Estudio</i>	82
Tabla 4 <i>Muestra de la investigación</i>	86
Tabla 5 <i>Equipo de Mejora</i>	136
Tabla 6 <i>Ejes de plan de mejoramiento</i>	138
Tabla 7 <i>Matriz de causas y acciones de mejora</i>	139

RESUMEN

El presente trabajo de profundización tiene como objeto fortalecer el proceso educativo a través de la evaluación curricular y la fundamentación de un modelo pedagógico institucional. Este se desarrolló, de acuerdo al método de estudio de caso, como investigación evaluativa de enfoque cualitativo, y fue ejecutado en dos fases: la de evaluación curricular y la de diseño de un plan de mejoramiento. En la primera, se emplearon diferentes técnicas: análisis documental, entrevista estructurada, grupos focales, observación no participante. Como resultado de esta fase se evidenció que el horizonte institucional se encontraba en proceso de reconstrucción. Así mismo, se vislumbró la existencia de un modelo pedagógico institucional que carece de fundamentación teórica y metodológica, así como de planes de área actualizados y de plan de estudio. En la segunda fase se priorizaron las oportunidades de mejora y se diseñó un plan de mejoramiento, empleando como técnica el grupo nominal, lo que contribuyó a la fundamentación de un modelo pedagógico que fortaleciera el proceso educativo de la institución. De esta manera, surge como producto de la investigación un documento directriz del modelo pedagógico Constructivismo Social.

Palabras clave: Currículo, evaluación, modelo pedagógico, constructivismo social.



Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

ABSTRACT

The present work of deepening aims to strengthen the educational process through curricular evaluation and the foundation of an institutional pedagogical model. This was developed, according to the case study method, as qualitative evaluation research, and was executed in two phases: curricular evaluation and design of an improvement plan. In the first phase, different techniques were used: documentary analysis, structured interview, focus groups, non-participant observation. As a result of this phase it was evident that the institutional horizon was in the process of reconstruction. Likewise, the existence of an institutional pedagogical model that lacked theoretical and methodological foundations, updated area plans or study plans was glimpsed. In the second one, opportunities for improvement were prioritized and an improvement plan was designed, using the nominal group as a technique, which contributed to the foundation of a pedagogical model to strengthen the institution educational process. Thus, as a research product, a guiding document of the pedagogical model Social Constructivism emerges.

Keywords: Curriculum, evaluation, pedagogical model, social constructivism.

1. Introducción

El presente trabajo de profundización titulado “*Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico Institucional*”, es una herramienta significativa, en la labor pedagógica de todo educador, debido a que, permite innovar, formar, mejorar el diseño curricular y la calidad de la educación.

Este trabajo, surge de la necesidad primordial de mejorar el nivel educativo de una institución, con el fin de fortalecer las prácticas educativas, las cuales son escenarios de formación, que permiten a los maestros analizar los procesos de enseñanza- aprendizaje, evaluar y enriquecer día a día su quehacer, reflexionando acerca del perfil de hombre o mujer que desea formar y que la sociedad contemporánea necesita.

Para desarrollar este proyecto, se tomó como referencia y foco de investigación a una institución educativa de Soledad-Atlántico, contando con la participación de los directivos, docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Como punto de inicio de esta investigación, se consideró pertinente realizar una evaluación curricular a dicha Institución, a través de la implementación del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto) que propone Stufflebeam y Shinkfield(1987), con el fin de identificar y obtener información útil del escenario en estudio, analizar los diferentes componentes del currículo y así determinar las áreas de mejora, los avances, logros obtenidos en el proceso educativo.

Introducción

Por consiguiente, como producto de esta evaluación, de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos y de la triangulación de los resultados de las mismas, se consideró pertinente centrar el estudio en el modelo pedagógico de la institución, siendo esta área de intervención, el foco de investigación de este trabajo, ya que el modelo pedagógico institucional carece de fundamentación teórica y metodológica, no existe un criterio unificado para desarrollar las prácticas pedagógicas. Siendo este aspecto relevante, debido a que, un modelo pedagógico es la directriz que rige y fundamenta los procesos educativos de toda institución.

Teniendo en cuenta lo anterior y como resultado de un proceso de indagación, se plantea como objetivo general fortalecer el proceso educativo a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional. Razón por la cual, las acciones se reflejan en los objetivos específicos; evaluar el currículo desde la perspectiva del modelo CIPP, analizar los elementos del currículo diseñado y enseñado a través de la aplicación de instrumentos, diseñar un plan de mejoramiento a partir de la priorización de las áreas de mejora obtenidas de la evaluación curricular, seleccionar un modelo pedagógico para el fortalecimiento del proceso educativo de la institución y elaborar un documento institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes.

El cuerpo del trabajo, se encuentra organizado en capítulos. Del uno al tres, contiene lo referente a la introducción como preámbulo del trabajo investigativo, el título del proyecto y su respectiva justificación.

El cuarto capítulo, hace referencia al *marco teórico*, donde se ubican el conjunto de teorías que fundamentan este proyecto de profundización. En este, se desarrolla la teoría curricular, aludiendo a su evolución, concepción, clasificación y evaluación, PEI, Calidad Educativa, Competencia, Modelos Pedagógicos y planes de mejora.

El quinto capítulo corresponde al *Planteamiento del problema*, donde se define, expone y explica el problema que dio origen a esta investigación. Seguidamente, en el sexto capítulo se abordan los objetivos generales y específicos del trabajo de profundización.

En el séptimo capítulo, se encuentra la *Metodología de investigación*, donde se realiza una descripción detallada del tipo de Investigación que se llevó a cabo, en este caso la Investigación Evaluativa, con un enfoque cualitativo y como método de investigación el estudio de caso. Así mismo, se exponen las fases en que se desarrolla el proyecto: Evaluación del currículo a través del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto) y Diseño del plan de mejoramiento, con sus respectivas técnicas e instrumentos. De igual forma, aborda lo concerniente a la selección de la población y muestra de estudio.

El octavo capítulo hace énfasis a los *resultados*, en el cual se plantea el análisis de los datos obtenidos de la evaluación curricular. De igual forma, se presenta la propuesta de mejoramiento, para la solución del problema priorizado. En este orden, aparece el capítulo noveno, donde se exponen las *conclusiones y Recomendaciones*, en función de los aspectos más significativos que surgieron de este trabajo de profundización. Finalmente, están las *Referencias bibliográficas* con las fuentes de información consultadas y los anexos con información complementaria.

2. Título

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

3. Justificación

Si bien es cierto, la sociedad actual está sujeta a grandes transformaciones, producto de la ciencia, la tecnología y constantes cambios culturales, que demandan educar de acuerdo a las nuevas exigencias del mundo; es decir, formar personas capaces de enfrentarse a la realidad, asumiendo los retos sociales, políticos y económicos, con valores, saberes científicos y tecnológicos que le permitan asumir una posición de ciudadano integral.

Por ello, no es un secreto, que la educación es el pilar fundamental para el desarrollo de los individuos, que brinda oportunidades para enriquecernos de forma cognitiva, ética y moral, que permite responder a los grandes desafíos del siglo XXI. Sin embargo, todo es posible si se realiza una reflexión permanente, en cada una de las instituciones educativas acerca del perfil de hombre o mujer que se desea formar y que la sociedad contemporánea necesita. En este caso, el aula de clases se convierte en el espacio que otorga la posibilidad para analizar los procesos de enseñanza- aprendizaje y le ofrece al maestro la oportunidad de evaluar, enriquecer y fortalecer su quehacer, con el propósito de crear estrategias educativas que contribuyan a la formación integral de los individuos.

Es así como, al pretender brindar una educación de calidad, es de gran importancia partir de una evaluación curricular en cada institución y así analizar, si el diseño curricular, responde a las necesidades de los educandos para su vida en sociedad, pues, según María Antonia Casanova (2012) el diseño curricular juega un papel importante para alcanzar los objetivos que se plantean en educación y que este a su vez trasciende al aula, favorece los

Justificación

procesos de enseñanza- Aprendizaje, claro está, si se quiere calidad en educación, así mismo debe haber calidad en el currículo, todo depende de la eficacia, la relevancia y de los recursos para el diseño curricular.

Por tal razón, este trabajo de profundización titulado *“Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional”*, se origina de la necesidad de mejorar el nivel de calidad de la institución. Para esto, fue necesario evaluar su currículo, con el fin de analizar sus diferentes componentes, establecer si existe relación entre el currículo diseñado y el enseñado, con la realidad del entorno social de la institución, logrando así determinar las áreas de mejora, los avances, logros obtenidos en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta, que evaluar el currículo en las instituciones es un punto de partida para desarrollar un plan de mejora, como insumo imprescindible para buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento; una institución educativa de Soledad Atlántico, permitió realizar una revisión de los documentos institucionales y aplicar diversos instrumentos que conllevan a identificar las fortalezas y problemáticas existentes en esta institución.

Por lo tanto, resulta significativo desarrollar este proyecto, pues una de las áreas de mejora que se obtuvo y que prima para ser intervenida, es que no existe un modelo pedagógico institucional que sea directriz para los docentes de la Institución, por lo tanto, no hay unificación de criterios, ni relación con las metas educacionales y el perfil del estudiante que se desea formar, es decir, que el modelo pedagógico plasmado no sustenta

Justificación

las prácticas pedagógicas, ni cumple con unos fundamentos claros, como bien lo sustenta, Julián de Zubiría (1997), “Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué?. El modelo exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias y brindando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa. En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos. Los modelos fundamentarán una particular relación entre el Maestro, el Saber y el Alumno”.

Es así como se hace relevante, seleccionar y fundamentar un modelo pedagógico que responda a las necesidades de los estudiantes, ya que, el Modelo Pedagógico de una institución educativa, es un componente fundamental, porque es el sello que aporta identidad y da respuesta a reflexiones educativas, tales como el enfoque educativo, el tipo de estudiante que se pretende formar, las relaciones entre docente-estudiantes-estudiantes y la concepción que se tiene de la sociedad, el conocimiento, calidad, competencia, enseñanza- aprendizaje. Desde este punto, se articulan las prácticas pedagógicas, el horizonte institucional, los objetivos, el sistema de evaluación y promoción, la asignación de recursos, los mecanismos de medición, control y el diseño de planes de mejoramiento continuo.

Para ello, se hace indispensable diseñar un plan de mejoramiento, con el fin de obtener un modelo pedagógico que permita fortalecer los procesos educativos de esta institución y que el currículo sea realmente eficaz, logrando que la formación de los estudiantes gire en

Justificación

torno a la realidad social, a las experiencias y necesidades, proporcionando así un aprendizaje significativo y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Es por todo lo anterior, que la presente investigación se convierte en una alternativa de indudable significación dentro del quehacer pedagógico, transformándose en una opción metodológica que permite la innovación, formación y mejora en el diseño curricular de la institución focalizada. De igual forma, gracias al trabajo en equipo con los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, dicho trabajo investigativo se concretiza como medio indispensable para el fortalecimiento del proceso educativo conforme a los diferentes retos que exige sociedad.

4. Marco Teórico

4.1 Currículo

4.1.1. Concepción y evolución del currículo.

Hablar de teoría, análisis y evaluación curricular, resulta ser un tema de gran preocupación en el sector educativo, debido a la complejidad que enmarca la concepción del currículo, por tal razón, es necesario conocer su evolución, los diferentes factores que intervienen en su diseño y la importancia de este en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En consecuencia, en una sociedad de constantes cambios, ahondar en los diversos conceptos y teorías que constituyen el marco de evolución del término currículo, resulta esencial al estar determinado desde momentos fundamentales en la historia, pues esta, termina influyendo en cada uno de los aportes o planteamientos de los teóricos.

De esta manera, encontramos que, Chamorro y Sir (s.f) establecen una categorización cronológica del currículo entre los años 1924 hasta 1992. Por lo tanto, de 1924 a 1957, la educación y por ende el currículo, debían responder a la preparación para el trabajo, es decir, se centraban en la enseñanza para la competitividad laboral. De allí que, Franklin Bobbit (1924) conciba el curriculum como “aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar sus habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta”.

Marco Teórico

En este sentido, al hacer un recorrido por los años 1960 a 1967, se ve un inicio de cambio al insertar el sentido de hablar de educaciones y el predominio de una guía que orienta. Tal como lo afirman, Kearney y Cook (1960) “todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela” y Johnson (1967) lo plantea como “una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores”.

Por su parte, Hilda Taba (1973) asume el currículo como “una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” y King (1976) expresa que, “el currículum es, antes que otras cosas, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar”. A partir de estas concepciones, se puede inferir que, para la época de 1973 a 1976 se incluye la cultura como nuevo elemento, se habla de contenidos prescritos, estructurados, es conductual y se establece bajo la mirada de una metodología rígida, inflexible, donde los expertos de Psicopedagogía determinaban lo que ejecutaría el maestro, al igual que el estudiante debía producir y no pensar.

Entre los años de 1976 a 1980 surgen aportes y cambios importantes, en la escuela se reproduce la sociedad, el currículo es abierto, no es solo la suma de contenidos y metodologías, sigue dándole lugar a la cultura pero debe ser cuestionada, pues debe responder a una ideología. La sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite, evalúa conocimiento y educación, reflejando la ideología de poder en el aula de clases. Lo anterior, está evidenciado en Stenhouse (1976) quien asume el currículo como “un intento de comunicar los principios y características de un propósito educativo de tal modo que esté abierto a un análisis crítico y posibilite su eficaz traslado a la práctica”. De igual forma,

Marco Teórico

Bernstein (1980) dice que, “el currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público. El currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social”.

Por otro lado, un grupo de autores como Acuña (1980), Glazmany Figueroa (1980), y Díaz – Barriga (1981) mencionan que "el currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular". Igualmente Arredondo (1981) expone que:

"El currículo es el resultado de análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; la definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos"

En la misma línea, Whitty (1986) expresa "el currículum es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad". Por ello, se puede afirmar que, entre 1980 a 1986 se dan avances significativos, debido a que, se asume la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un proceso, la planeación está sujeta a cambios, el currículo es flexible, parte del contexto, del educando y los recursos, se mantiene el reflejo o respuesta a una ideología imperante en la sociedad, es decir, tiene en cuenta el contexto

Marco Teórico

para la transformación de la sociedad, donde influyen los aspectos sociales, económicos y culturales.

En este proceso de cambio, aportes y mejora de la concepción curricular, se puede aludir a que, entre los años de 1986 a 1991, la parte social cobra mayor importancia y el papel del docente adquiere sentido en la medida en que interviene, diseña y actúa en el proceso, por ello, Grundy (1987) afirma que "el currículum no es un concepto...es un modo de organizar una serie de prácticas educativas".

Por otra parte, Lundgren (1992) expresa:

"El currículum es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar."

En este punto, cabe resaltar, que se hace necesario establecer una concordancia significativa con el verdadero sentido del currículo, pues, como lo plantea la ley 115 de 1994, en su artículo 76:

“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos,

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Marco Teórico

académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

Es así, como luego de este recorrido cronológico de la concepción de currículo, es preciso mencionar que, el currículo a través del tiempo se ha convertido en el eje que orienta la labor educativa en Colombia, debido a que, en él se fundamenta todo el proceso de enseñanza- aprendizaje y a su vez, encierra todos los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación de la práctica pedagógica.

Es así, como se hace pertinente analizar el desarrollo del currículo en nuestro país, para lo cual, resulta indispensable, hacer a alusión a la obra “Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países”. Cuyos autores, Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño en su (Capítulo 4) "Evolución del Campo del Curriculum en Colombia (1970-2010)", Diana Lago de Vergara, Magnolia Aristizabal, María Eugenia Navas y Nubia Cecilia Agudelo, debaten acerca de la adopción del campo de curriculum en este país.

Lo anterior, surge de la concepción de Curriculum, ofrecida por el profesor Díaz Barriga (2003) como:

“Una Disciplina con la existencia amplia de literatura y la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la Selección, organización y distribución de contenidos, la realidad áulica, las discontinuidades que en cada

Marco Teórico

grupo se generan, las distancias entre el currículo pensado, el enseñado y el vivido, así como los aprendizajes valorativos no intencionados, reclaman conocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella” (p.4)

A partir de esta definición, los autores dan cuenta de las concepciones de currículo que circulan en nuestro país, desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy. Ellos mencionan, que la teoría curricular, tuvo su presencia en Colombia a mediados del siglo XX, cuando se diseñó en los países del Norte, una política fundamentada en los conceptos de desarrollo y planeación, para ello se utilizaron dos estrategias; la Profesionalización y la Institucionalización. La primera consistió en la preparación de expertos, especialmente del Ministerio de Educación Nacional, en los conceptos y prácticas de la teoría curricular, de corte técnico - racional y la segunda, se fundamentó en la creación de instituciones, que permitieran la ejecución de las políticas, como; El instituto colombiano de Pedagogía (ICOLPE), entre otros (Aristizábal, 2008).

De esta manera, se puede hablar de dos etapas del ingreso del campo de curriculum en Colombia, como lo son: la década de los sesenta, setenta y ochenta del siglo XX y la década del noventa del siglo XX, con la primera década del siglo XXI. En la primera, el estado tenía el papel de diseñador único del curriculum, con el apoyo de los expertos curriculares y en la segunda; el estado deja de ser diseñador único y vela por la calidad del

Marco Teórico

servicio educativo, conllevando a la participación democrática y a la autonomía de cada institución educativa, promoviendo así la formación integral de cada individuo.

En la primera etapa, se reconoce un currículo único y uniforme, mediante normas y decretos emanados por el Ministerio de Educación Nacional y la política educativa del momento. Aquí, el Ministerio de Educación publicó una serie de “Nuevo programas curriculares”, para cada asignatura contenida en el plan de estudio, los cuales fueron entregados a las instituciones educativas. El ingreso del currículo se dio de forma escalonada, el primero se presentó, para el nivel de educación primaria, reglamentado en el Decreto 1710 de 1963, donde se regula el plan de estudios a cursar, con las correspondientes asignaturas e intensidad horaria y el segundo ingreso, en la educación secundaria, mediante el Decreto 80 de 1974. Tanto para la primaria como para la secundaria, el gobierno entregaba un documento que contenía toda la planeación curricular ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo evaluarla?, el maestro solo se dedicaba a colocar el documento en ejecución.

Sin embargo, en la segunda etapa, el currículo en Colombia abre la posibilidad al desarrollo del campo curricular, empleando teorías que no están relacionadas con el campo de currículo, pero recogen influencias de otras tradiciones educativas; como el Constructivismo, Socio-constructivismo y la teoría sociocultural. Así pues, se permitió una transformación curricular en el país, logrando la reforma constitucional de 1991, donde se le dedica un amplio espacio a lo educativo y se define el nuevo tipo de hombre que debe ser formado en las instituciones educativas. Esta década trae nuevos conceptos, enfoques y deja

Marco Teórico

a un lado el concepto de plan de estudio para enfocarse al desarrollo y evaluación de aprendizajes por competencias.

Por consiguiente, para desplegar la política educativa del campo de currículo, se contó con la estrategia de institucionalización, entendido como el espacio generado por las diversas organizaciones y se crearon o reestructuraron en 1968 distintas instituciones orientadas a la ejecución de las políticas educativas como ICETEX (Instituto Colombiano de Créditos Educativos y Estudios Técnicos en el Exterior del país; Decreto 3155) , con el fin de fomentar y promover el desarrollo educativo y cultural de la nación; COLCIENCIAS (Fondo colombiano de investigaciones Científicas y proyectos especiales de Francisco José de Caldas; Decreto 2689).

En cuanto al papel de las universidades y las facultades de Educación, afirman que vivieron una tensión, respecto a la necesidad de atender las políticas educativas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional y en ocasiones en su papel pasivo, pues, solo daban cumplimiento a lo estipulado por las leyes, pero a su vez, generaron propuestas de grupo de trabajo e investigación que condujeron miradas críticas a sus instituciones y hacia el desarrollo del campo de curriculum.

Por lo anterior, en la primera época se logró que las facultades cumplieran fielmente a las directrices del Ministerio de Educación, con la introducción e implementación de la teoría curricular, con un enfoque técnico – instrumental y posteriormente, en la segunda época, se vieron fortalecidas por las investigaciones realizadas, en las cuales se dio un impulso a una perspectiva práctica y crítica del campo de currículo.

Marco Teórico

Por otro lado, Montoya V, (2016) afirma que, la noción de currículo es ambigua, pues en su sentido más simple puede considerarse un sinónimo del término “curso de estudio” y (Martínez Boom, castro V. & Noguera R, 2003) afirman que en Colombia el currículo ha sido considerado como una herramienta ideológica utilizada para desplazar el papel de los profesores y las escuelas y pasar el control de la educación a intereses extranjeros a través de las agencias estatales.

Según Montoya, V (2016) hoy el currículo juega un papel importante en la comprensión de las escuelas y la escolaridad (educación/instrucción). También permite llegar a acuerdos con las relaciones entre acciones educativas y los diferentes contextos en los cuales éstas se desarrollan, las interacciones entre los diferentes subsistemas que operan dentro del sistema educativo, las relaciones entre enseñanza, la escuela y la sociedad (Gimeno Sacristán, 1991, 2010). Aunque el punto de vista tradicional hace una distinción perspicaz entre los investigadores universitarios como promotores de los currículos y los profesores como sus implementadores, desde un perspectiva crítica, el concepto tiene el potencial de empoderamiento de los docentes en sus roles de diseñadores, promotores y evaluadores del currículo (Doyle, 1995).

Así mismo, Montoya V, (2016) expresa que, en Colombia ha existido una fuerte tradición levantada sobre teorías y prácticas pedagógicas y bajo esta tradición, los educadores colombianos y los investigadores educativos no solían utilizar el término “currículo” sino que empleaban normalmente términos como “plan de estudio” o “programa”. En este sentido, el “currículo” es tradicionalmente considerado como un

Marco Teórico

concepto introducido en nuestro contexto hace 50 años por las agencias gubernamentales bajo la Agenda de Desarrollo Americano para América Latina y el Tercer Mundo orientada hacia el control externo y centralizado de las escuelas (Martínez Boom et al, 2003). Desde entonces, el “currículo” se equipara a “planeación y dirección curricular” y en esta distinción instrumental la introducción del currículo es considerada como un ensombrecimiento (apocamiento) de la pedagogía y del campo pedagógico (Magnolia Aristizábal, 2008).

En concordancia, es necesario resaltar que desde hace décadas, el campo curricular ha tenido un gran recorrido en Colombia y que en realidad no ha existido un concepto único de currículo. Sin embargo, hay autores que han tratado de darle una definición, pero cada uno lo expresa desde su postura y óptica, ya que no es fácil llegar a un consenso sobre lo que implica una concepción de currículo. De allí, la importancia de tener claridad frente a la inserción de este en el sistema escolar, de forma estructurada, intencional, pretendiendo cumplir siempre una finalidad y que aborde un sentido de transformación social; puesto que, no se trata meramente de responder a las exigencias académicas sino también a las necesidades latentes del contexto.

Por lo tanto, se puede establecer que, la función del currículo se centra en una acción social, pues implica la organización para la apropiación de los conocimientos y la producción de nuevos a partir del proceso educativo, razón por la cual, debe ser interdisciplinario. Por ello, se puede expresar, que dicha función va fijada a dar respuestas a los requerimientos del sistema educativo y a su vez debe orientar los procesos de la práctica

Marco Teórico

pedagógica. Conforme a esto, debe ser primordial la relación que se establece entre el conocimiento, la sociedad y la escuela, porque el currículo debe apuntar a la resolución de problemas sociales y necesidades de los entes involucrados en el proceso y dicha función debe enmarcar un mejoramiento de la calidad educativa.

Es por ello, que en Colombia existen normas que definen, regulan y dan pautas para el diseño curricular en los establecimientos educativos y se rigen por un marco legal: la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, Decreto 1290 de 2009, Decreto 230 de febrero 2002, Lineamientos curriculares y Estándares básicos de competencias en las diferentes áreas. Cada uno de ellos, estipula los criterios, conceptos, planes, propósitos, fines, niveles educativos que debe cumplir a cabalidad el servicio público de la educación para garantizar que sus procesos sean de calidad.

Así mismo, Pansza (1986) afirma, que el currículo debe cumplir la función de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, a través de las fuentes y la metodología del plan de estudio, abarcando las necesidades sociales, las disciplinas implicadas, los alumnos; cuya metodología está referida a trabajar el currículo como un problema de investigación, es decir ejerciendo una vigilancia o seguimiento epistemológico.

Por otra parte, Sacristán, J. (1995) plantea y sustenta que, en el currículo, se concretizan los problemas de finalidad, interacción, autoridad. Siendo un campo de la didáctica puede ser analizado desde la perspectiva de los modelos teóricos más comúnmente usados para analizar las diversas perspectivas socio-históricas de la enseñanza; enseñanza tradicional,

Marco Teórico

tecnocrática y crítica”. Para este autor, es pertinente agrupar las definiciones de currículo, en cinco rubros: el currículo como los contenidos de la enseñanza, el currículo como plan o guía de la actividad escolar, el currículo entendido como experiencia, el currículo como sistema y el currículo como disciplina.

A su vez, dicho autor, expone gran preocupación por clarificar teorías sobre la conceptualización adecuada del currículo y lo sitúa de acuerdo al contexto cultural y pedagógico. De allí que, por causa de la variación conceptual de dicho término en los distintos ámbitos, se sustente que, la teorización sobre el curriculum se encuentra apropiadamente sistematizada y se emerge bajo el lenguaje y los conceptos técnicos como una autenticación de las prácticas y hace un recorrido conceptual sobre la noción del currículo como experiencia, definición de contenidos de la educación, planes o propuestas.

Así mismo, argumenta que es necesario que el curriculum pueda ser analizado desde cinco ámbitos, tales como: la formación social, la propuesta o plan educativo, la expresión formal y material, el campo práctico y la referencia de quién ejerce un tipo de actividad discursiva académica e investigadora; concretizando así, una concepción fundamental que permite comprender la práctica educativa y las funciones sociales de la escuela, siendo que, al definir el curriculum, se precisa la acumulación de situaciones de la propia institución y la forma de enfocarla en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación; permitiendo de esta manera, que se logren procesos de autocrítica y reconstrucción del mismo bajo la reflexión de la acción educativa. Sin olvidar que, una escuela sin contenidos o visión cultural, es una propuesta ilusoria e inexistente.

Marco Teórico

En fin, Sacristán, J. (1995), aclara que el currículo viene dado por el propio entorno, en los que se inserta un contexto de aula personal, social, histórico y político; donde debe primar una relación determinante entre: sociedad-cultura-curriculum-práctica.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es de gran relevancia admitir, que al hablar de una concepción de currículo es muy complejo y hay muchas perspectivas, pero no se puede permitir que el currículo se torne estático, de solo contenido y conceptos, sino por el contrario, que se visualice y ejecute para promover la formación del ser humano e incorpore a la producción de calidad educativa.

Por tal razón, se debe optar por un currículo flexible que se adapte a las necesidades cambiantes del entorno, a las posibilidades del establecimiento educacional, a las necesidades e intereses de los alumnos. Debe ser integral, que logre una formación equilibrada, con el aprendizaje de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de una concepción de desarrollo humano; un currículo práctico, que propicie el aprendizaje, a través de experiencias, que tengan contacto directo con el entorno que rodea al estudiante y también que esté vinculado a la realidad económica, política y social del mundo de hoy.

De ahí que, el diseño curricular, se convierta en un elemento clave para la calidad de la educación, Casanova (2012) afirma, que el diseño curricular juega un papel importante para alcanzar los objetivos que se plantean en educación y que este a su vez trascienda al aula, favorece los procesos de enseñanza- Aprendizaje, claro está, si se quiere calidad en educación, así mismo debe haber calidad en el currículo, todo depende de la eficacia, la

Marco Teórico

relevancia y de los recursos para el diseño curricular. Lo cual permite, que currículo sea un proyecto de formación de calidad, que contribuye no sólo a orientar el por qué y para qué enseñar (objetivos de formación), el qué (contenidos específicos y no específicos), cómo (metodología de trabajo), cuando y cuanto enseñar (ciclo, nivel o grados educativos), sino que puede contribuir a orientar la evaluación de la calidad educativa o del mismo currículo.

4.1.2 Tipo de currículo.

Magendzo, Donoso (1992), distinguen tres tipos de currículo en el que toda escuela se encuentra inmersa y los denomina currículo explícito, oculto y el nulo, donde el *currículo explícito* " está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos". Es así que, esto se ve reflejado en los documentos institucionales, como los planes de estudio, programas, textos escolares, etc.

El currículo oculto, llamado a lo que la escuela transmite como efecto del ambiente "cultura de la escuela" o al producto de la interacción de las personas que intervienen en el currículo "docentes – alumnos" y entre estas y los contenidos que se transmiten.

El currículo nulo, considerando como todo aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

Marco Teórico

Por otro lado Posner (2001) afirma que existen cinco tipos de currículo: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurrículo.

El currículo oficial o currículo escrito, está documentado en tablas de alcances y secuencias, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos, con el propósito de dar a los profesores una base para la planificación de las clases y evaluaciones, así mismo, a los administrativos les permite realizar el debido seguimiento a los procesos.

El currículo operacional, lo define como lo que es realmente enseñado por el profesor y como su importancia es comunicada al estudiante. es decir, el currículo operacional tiene dos aspectos: primero el contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase y segundo los resultados del aprendizaje.

El currículo oculto, hace referencia a temas como el sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, donde generalmente no son conocidos por los funcionarios de los colegios, pero que pueden tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes.

El currículo nulo, son aquellos que están conformados por temas de estudio no enseñados y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones por las cuales son ignoradas.

El extracurrículo, planteado como todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares, contrastando con el currículo oficial en virtud de su naturaleza voluntaria y de su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes.

4.1.3 Enfoques del currículo.

Las teorías del currículo evolucionan tratando de responder a las necesidades de la sociedad, la cual también es cambiante y ha exigido a los ciudadanos diferentes competencias dependiendo del momento histórico. Esta aseveración, se encuentra en consonancia con lo expuesto por Sergio Zapata en su obra Teorías del currículo y concepciones curriculares, al plantear que diversos teóricos Kemmis, Sacristán, Lundgren, Stenhouse y otros han sostenido que las teorías curriculares se pueden diferenciar en teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica.

Estas teorías corresponden a los tres tipos de investigación social que describe Habermas y para éste, son los intereses perseguidos del saber. Estos son interés práctico, interés técnico e interés emancipador.

A su vez, la ciencias sociales plantea tres tipos de paradigmas, que son el empírico analítico de corte cuantitativo y los paradigmas: histórico hermenéutico y crítico social de corte cualitativo. A continuación se establece la relación entre las teorías curriculares, los intereses de saber y los paradigmas de las ciencias sociales.

La teoría técnica del currículo considera a la sociedad y la cultura como agentes externos a la escuela y esta debe asistir a “los objetivos sociales, deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos de la "sociedad"” (Zapata, s f, p.3). Estos objetivos son impuestos, preestablecidos y determinados por agentes externos a la escuela quienes

Marco Teórico

establecen las necesidades educativas (MEN). Este tipo de currículo busca generar aprendizajes que respondan a intereses técnicos que a su vez pretenden controlar y regular objetos, se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica. (Zapata, s f, p.3).

Por su parte, la teoría práctica busca el “desarrollo de personas educadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar en forma sensata” (Zapata, 1992. p.3) lo cual está en consonancia con el interés práctico que “busca educar, el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue en forma típica mediante las ciencias hermenéuticas” (Zapata, 1992. p.3). Estas concepciones que integran un poco más a la escuela con la sociedad y la cultura propenden por la comprensión del medio, la interpretación de acontecimientos y establece la comunicación como base del aprendizaje.

Por último, la teoría crítica plantea que “el currículum, en su proceso de seleccionar la cultura, organizarla para su enseñanza y transmitirla, funciona como mecanismo de reproducción social” (Zapata, 1992. p.5) postulados que se equilibran con el interés emancipador del saber que “trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales y por sobre todo por un develar críticamente las relaciones de poder que subyacen en las ideas y acciones de la vida social” (Zapata, 1992. p.8). Se observa entonces, que el paradigma crítico social que persigue la emancipación del ser humano, se encuentra completamente acorde con lo expuesto por la teoría crítica.

Es así, como el devenir histórico de los enfoques curriculares ha acrecentado la necesidad de alinear las acciones que realiza la escuela y las que son desarrolladas por la sociedad.

4.2 Evaluación curricular y modelo CIPP

Es importante señalar que, el papel la evaluación en el currículo es de suma importancia, debido a que, la finalidad de este proceso curricular gira en torno al mejoramiento de la calidad de la educación a través de la evaluación curricular, por las informaciones o datos y resultados obtenidos, pues a través de estos, se pueden hacer los ajustes correspondientes o adecuaciones al plan curricular asegurando su eficiencia, eficacia y buena continuidad. Como bien sabemos, la evaluación curricular como en todo proceso de investigación requiere de un análisis y estudio que genere una propuesta de reestructuración que articule lo teórico con lo metodológico, fijando metas o plan de acción a un tiempo determinado.

Según Álvarez M, (2010) la evaluación ocupa un lugar destacado en el currículo y es un elemento que debe ser integrado en él, actuando al servicio de quienes aprenden, enseñan y de la acción didáctica y menciona que la presencia de la evaluación es significativa, se necesita evaluar para conocer y mejorar a partir del conocimiento que aporta. Por dichas razones, el sentido último de la evaluación del currículo debe ser, el de un proceso de innovación, formación y mejora, como instrumento para el cambio curricular, las evaluaciones deben servir de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y de la institución, contribuyendo a la resolución de los problemas educativos.

En esta línea, se puede expresar que, para llevar a cabo esta evaluación curricular, se ejecuta el Modelo CIPP que proponen Stfufellbeam y Shinkfield(1987); quienes asumen que el propósito de la evaluación no está en demostrar sino en perfeccionar y a su vez,

Marco Teórico

plantean que, en los procesos de elaboración, diseño y aplicación de un proyecto es factible encontrar cuatro tipos de evaluación, como: evaluación de contexto, entrada, proceso y producto.

Es así como, la evaluación curricular es un proceso que debe ser participativo e involucrar significativamente a los entes inmersos en la práctica escolar, trascendiendo los parámetros de una evaluación interna y externa del currículo y a la vez, se convierte en una ayuda para promover el desarrollo pertinente de los procesos de una institución, logrando una evaluación continua que lleve al docente a la reflexión, a emitir juicios que guíen el proceso de toma de decisiones y a establecer la restauración curricular pertinente, es decir, constituir un currículo eficiente, eficaz y efectivo, de tal forma que se evalúe como lo plantea Stufflebeam (1987) el contexto, entrada o insumos, proceso y producto, para así llegar, a la reestructuración del currículo bajo los resultados obtenidos.

Por ende, Méndez (2001) afirma que, la evaluación de un material toma más sentido, cuando es de elaboración propia, por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado es válido y útil en relación con su finalidad. Una evaluación inicial que nos permitirá hacer los cambios necesarios ante de su aplicación y sobre todo la satisfacción, si el análisis es positivo, de haber contribuido a la innovación educativa en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una evaluación continua durante el proceso, que nos permitirá realizar los reajustes necesarios y una evaluación final que nos dirá el grado de consecución de los objetivos planteados y de la utilidad del material curricular.

Del mismo modo, es importante señalar con certeza, que al realizar el análisis y evaluación del currículo es indispensable proporcionar información de validez,

Marco Teórico

confiabilidad, que nos permita obtener resultados ecuánimes e imparciales, para crear y brindar posibilidades y alternativas de cambio. Por ello, es indispensable tener claro que la elaboración del currículo debe responder a las necesidades e innovaciones de la sociedad.

Ahora bien, resulta relevante que, como ente participe del acto educativo se dé cumplimiento a los principios éticos para desarrollar o ejecutar un proceso evaluativo objetivo y veraz, de tal forma, que la evaluación curricular se perfíle dentro de principios de legitimidad, eficacia y ecuanimidad para lograr el perfeccionamiento. Pues, debido a la falta de cultura evaluativa, la evaluación curricular está propensa a ser catalogada desde una perspectiva negativa, ya que las personas involucradas en el proceso la asumen como una manera de fiscalizar, tachar y cuestionar su rol o función. Por lo cual, es necesario tener presente como afirma Stufflebeam (1987), “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar”.

En este punto, es pertinente anotar que, al realizar una evaluación curricular se torna difícil, en cuanto a la relación es entre los miembros que hacen parte de la comunidad educativa. Por lo cual, vale la pena traer a colación el planteamiento de Stenhouse (1982) al expresar que, “los estudios que inician el proceso de escrutinio en una escuela concreta, no solo ponen en peligro las relaciones personales, sino que modifican el equilibrio de poder”, puesto que, a menudo suele utilizarse la autoridad para ocultar o distorsionar la información recolectada por temor a ser tachados como directivos deficientes y más aún cuando saben, que de no emplear la ética en la investigación, puede ocurrir que se trasgreda el principio de

Marco Teórico

la discreción y los resultados se revelen al público y esto es uno de los factores que influyen en que hay a una perspectiva negativa frente a las deficiencias encontradas.

También se debe tener claro, que siempre habrá la posibilidad de la discordia entre los participantes, ya que son innumerables los puntos de vista que pueden surgir de un mismo tema, sin embargo, el equipo debe adoptar una posición de imparcialidad y generar un enfoque no por la afinidad, sino por el sentido y horizonte central para llevar a cabo el proyecto emprendido, evitando que este tome un rumbo distorsionado por las diferentes opiniones.

De ahí la importancia de la evaluación curricular, que se enfoca principalmente en detectar áreas de oportunidad en las instituciones, esto con la finalidad de mejorar esas áreas y lograr una educación de calidad y no que la institución sienta la necesidad de ocultar información, pues en realidad, lo que se desea en una evaluación, es transformar la realidad de su práctica educativa. Es así como, Verdugo (1994) expone que, “La importancia de la evaluación curricular reside en el maestro o personal que trabaja directamente con la institución”. Es decir, es el profesional quien debe valorar las necesidades educativas y hacer las propuestas que se enfoquen al currículo. La evaluación curricular “No se reduce sólo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su comprensión para orientar las posibles mejoras del mismo” (Mesía, 2004). En otras palabras, la evaluación curricular no solamente se centra en dar resultados, sino que actúa para mejorarlos.

Marco Teórico

Finalmente, es importante mencionar que, es ineludible abogar por un currículum que incluya las necesidades de cada estudiante, disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que los dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que forme para la toma de decisiones. En fin, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” (Casanova, 2012) y a su vez lograr paso a paso lo que tanto se ha anhelado una educación de calidad.

4.3 El PEI una ruta a la calidad educativa

Para el Ministerio de Educación Nacional el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es “la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”.

Así mismo, señala que “según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Marco Teórico

En esta misma línea, se hace necesario mencionar que la Ley General Educación de 1994, en su artículo 73 especifica que “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.”

Y ratifica en su párrafo que “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

4.4 La calidad educativa y el roll de sus actores

La educación como eje fundamental de la actual sociedad del conocimiento, requiere de la participación activa de cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación. Por ello, es realmente indispensable abordar la calidad como tema de preocupación general en el ámbito educativo, pues debe ir encaminado hacia la búsqueda del mejoramiento continuo, determinando excelencia en la acción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así, como dicha inquietud cobra un sentido más amplio, debido a los antecedentes de políticas educacionales y ambientes sociales, que superan el contexto formativo del país, por lo cual, se hace énfasis en crear alternativas y referentes de calidad que permitan mejorar la eficacia de la educación con una perspectiva social y humana. Lo cual está en

Marco Teórico

consonancia, con lo expresado por Cantón (2001) (como se citó en Cantón, 2014) quien hace “una conceptualización de la calidad y una distinción entre mejora, calidad, eficacia y reingeniería”.

De allí que, el término de calidad sea objeto de múltiples posturas y no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación, ya que, la misma OCDE (1991) (como se citó en Cantón, 2014) “evita establecer una única definición del término y argumenta que es preferible abordar la calidad desde la dimensión práctica”.

En esta misma línea, cabe señalar que la calidad puede apuntar a varios enfoques como: absoluto o relativo, total o parcial, abierto o cerrado, general o contextual, integrada o colateral, elitista o popular, efectiva o funcional, general o adaptada, armónica o distrófica, ética o estética, ideal o pragmática, objetiva y subjetiva, afectiva y cognoscitiva, ascendente o descendente, como técnica o compromiso (Cantón, 2014).

Por consiguiente, se puede inferir que la calidad, es un concepto dinámico, cambiante y flexible que se adapta a las corrientes empresariales y educativas. Por tanto, es apropiado expresar, que determinar un concepto de calidad resulta ser un trabajo complejo, por el innumerable abordaje que le dan los teóricos. Tal como lo afirma, María Antonia Casanova:

El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se hace parte...

Marco Teórico

ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación (Casanova, 2012, p. 8)

Por otra parte, se puede mencionar lo expresado por Cantón (1992), quien plantea que para generar procesos de calidad es importante, trabajar factores de calidad de la enseñanza como: cualificación y formación del profesorado, programación docente, recursos educativos, función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo. En palabras de Tobón (2013) la calidad de la educación se puede alcanzar si y solo si, cada uno de los actores del acto educativo, hace lo que le corresponde hacer, de la mejor forma, con ética e idoneidad.

Es por ello, se hace necesario que las instituciones brinden una educación integral, formando personas capaces de enfrentarse a diversos contextos, asumiendo los retos sociales, políticos y económicos, con cualidades morales, saberes científicos y tecnológicos que le permitan asumir una posición de ciudadanos del mundo, pues solo de esta forma podrá afirmarse que la educación impartida se da conforme a los índices de calidad y eficacia.

Por lo anterior, es válido citar que, Mario Bris (2009), establece la importancia de precisar e insertar en la educación, los conceptos de calidad y eficacia, afirmando que, la calidad en el sector educativo del siglo XXI, está en manos de los ciudadanos, quienes pagan el servicio de forma directa o indirecta, por lo tanto, no puede obviarse la aplicación de sistemas de evaluación, control y calidad. Manifiesta que, la calidad debe ser entendida

Marco Teórico

como un proceso y permanecer en un mejoramiento continuo, a través de la evaluación, planificación y resultados que apunten al avance institucional, pues, expone que la calidad debe abordarse desde una perspectiva de equidad, ética y compromiso, ya que, esta no es sinónimo de competitividad (Bris, 2009).

De igual forma, Mario Bris concibe la eficacia como:

"otro de los conceptos que es preciso considerar desde perspectivas innovadoras de la educación y del papel de las instituciones educativas; también con un enfoque coherente con los planteamientos de calidad con los que tiene evidentes relaciones. La posición que adoptamos y proponemos en torno a la eficacia, está en línea de autores que aportan una visión social de la eficacia y la relaciona siempre con las posibilidades de mejora, los contextos y las situaciones de partida. (Bris, 2009)

Uno de los grandes interrogantes que se plantea en el ámbito educativo es ¿cómo lograr la calidad en educación? y para esto, María Antonia Casanova (2012), afirma que cualquier mejora de la calidad educativa, pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Si esa deseada calidad, no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones. Por ello, es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que la haga viable, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene

Marco Teórico

que beneficiarse de ellas, es decir, para alcanzar una calidad educativa, se requiere de la participación activa de cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación..

4.5 Concepción de competencias

El hablar de competencias en el mundo educativo, ha estado permeado por diversas concepciones, las cuales están relacionadas con los diferentes paradigmas curriculares, a continuación se presenta dicha relación:

Una de las posibles acepciones del término competencia es considerar las competencias como un conjunto de acciones u objetivos que debe alcanzar el estudiante y de esta manera ser competente, en palabras de Frida Barriga “La forma más común pero restrictiva de definir competencias consiste en generar un listado de tareas discretas y relativamente independientes y concluir con listas atomizadas de tareas que indican desempeños poco complejos.” (Barriga, 2012, p. 48)

Lo anteriormente expuesto, refleja una visión reduccionista restringida y positivista que persigue objetivos conductuales de bajo nivel de complejidad, la cual está en consonancia con el enfoque técnico, que según Kemmis citado Magendzo, la educación en este enfoque debe responder a “las necesidades de las sociedad desarrollando programas, con el fin de alcanzar los propósitos y los objetivos” (Magendzo, 1992). En decir, en este enfoque se considera que para enseñar competencias solo se necesita desarrollar en el estudiante ciertas técnicas y ejercitarlas.

Marco Teórico

El enfoque práctico “considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación” (Magendzo, 1992) por lo tanto, es indispensable en este enfoque desempeñar de manera eficiente un dominio o profesión, este planteamiento se yuxtapone al enfoque práctico. Para este dominio, es necesario el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación sin embargo, no se delimitan los contextos funcionales y situaciones de aplicación específicos. De allí la segunda concepción de competencia, la cual siguiendo a Barriga (Barriga, 2012), este concepto sitúa a la competencias en un contexto social y cultural donde la escuela toma una papel más protagónico pero carece del “carácter situado del conocimiento o la transferencia de destrezas entre áreas y contextos, contraviniendo además algunos resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje de expertos y novatos, o la relativa a la dinámica de las comunidades de práctica y aprendizaje” (p. 48), es decir, en este enfoque se considera la utilidad del conocimiento, sus aspectos prácticos y deja de lado el contexto y la importancia del aprendizaje en comunidad.

Una tercera concepción, proyecta en el enfoque crítico el uso habilidades complejas y generales con el contexto en que se aplican, se valora el carácter situado del conocimiento. La teoría crítica, la cual se relaciona con este enfoque, “analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella, se han formado” (Magendzo, 1992), en otras palabras, en este enfoque la noción de competencia es relacional, porque "se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas" (Barriga, 2012, p.48).

Marco Teórico

En este orden de ideas, se puede aseverar que este enfoque pretende integrar holísticamente las tareas o acciones pedagógicas, el contexto situado, elementos valorativos o ético en la solución de situaciones problema, posición que pretende vincular dimensiones del saber conocer, saber hacer y saber ser para un desempeño realmente competente.

Por las razones anteriormente expuestas, cabe aclarar, que las competencias no debe entenderse como mera conjugación de diferentes tipo de aprendizaje (Saber Conocer: conocimientos factuales, conceptuales), habilidades (Saber hacer: conocimiento procedimentales) y actitudes (Saber Ser: conocimientos actitudinales) sino el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones relacionadas y organizadas para un desempeño flexible, eficaz y con sentido, considerando las implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (MEN, 2006, p. 12); a través de la solución idónea de una situación problema.

En consecuencia, la evaluación, de acuerdo a orden de ideas recobra una nueva acepción, pues, está llamada a valorar cada uno de los aspectos configurativos de las competencias (Saber Conocer, Saber hacer, Saber Ser) de forma holística, respetando las individualidades y los niveles de consecución de las mismas, es decir, “está orientada a la toma de decisiones con respecto así se han alcanzado y a qué nivel... recupera la evaluación cualitativa por niveles de desempeños y los escenarios y procedimientos de evaluación idóneos serán aquellos que simulen y se aproximen a escenarios reales ” (Barriga, 2012, p. 48)

Por lo tanto, las competencia en palabras de Frida Barriga las “competencias son "capacidades situadas", es decir, capacidades que incluyen en su caracterización la

Marco Teórico

referencia a conocimientos y situaciones determinados. Destaca la importancia de los contextos de referencia (personales, sociales, culturales, educativos), que nos remiten tanto a procesos de adquisición como de uso, y que no pueden obviarse cuando se enseñan o evalúan competencias” (Barriga, 2012, p. 47) De allí, importancia de desarrollar escenarios pedagógicos que integren los elementos constitutivos de las competencias y su evaluación.

4.6 Modelo pedagógico

4.6.1 Concepciones de modelo y modelo pedagógico.

Es indispensable tener claridad conceptual sobre los términos *modelo y modelo pedagógico*, por lo tanto, se pretende a continuación presentar concepciones relevantes que permitan esclarecer sus concepciones.

Es así, como al referirse a *modelo*, este se asuma como un “Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento” (Real academia de la lengua española). Además Rafael Flórez (1999) afirma que “un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno”.

Teniendo en cuenta lo anterior, autores como Rafael Flórez (1999), conciben el *modelo pedagógico* como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar,

Marco Teórico

es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía; es decir que los modelos pedagógicos son construcciones mentales, que representan un conjunto de relaciones con el fin de mejorar el rendimiento escolar.

Los modelos pedagógicos tradicionales tienen como propósito reglamentar y normativizar los procesos educativos, definiendo ante todo que se debería enseñar, a quienes, con qué recursos, con qué procedimiento, a qué hora, tratando de moldear con ciertas cualidades y virtudes a un determinado alumno, de una determinada sociedad.

Ya en los modelos pedagógicos actuales se requiere que respondan a las necesidades y expectativas de esta sociedad actual, permitiendo una transformación de la misma. Es así que los pedagogos modernos visionan que para seleccionar un modelo pedagógico debemos dar cuenta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de hombre interesa formar?
- ¿Cómo o con qué estrategias metodológicas?
- ¿A través de qué contenidos. Ejes temáticos, saberes?
- ¿Con qué ritmo de aprendizaje?
- ¿Quién predomina en el proceso, si es el alumno y el docente?

4.6.2 Clasificación de modelos pedagógicos.

Considerando los diferentes panoramas sobre las concepciones de modelos pedagógicos, además de las diferentes formas de concebirlo en el aula de clase, Julián De Zubiría (2006) clasifica los modelos pedagógicos en dos tipos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes. Dependiendo de las características de la clase y de la relación maestro – alumno.

Para Julián de Zubiría (1997), “Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué? El modelo exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias y brindando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa. En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos. Los modelos fundamentarán una particular relación entre el Maestro, el Saber y el Alumno”

En palabras de Julián de Zubiría(1997)el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y sociedad que se quiere contribuir a formar y que todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar respuesta a esta pregunta. Cada pregunta educativa presupone una determinada concepción del ser humano y de la sociedad, esta concepción, exige comprenderlo en su

Marco Teórico

multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. Es así, como los modelos pedagógicos le asignan funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y de la sociedad que se quiere contribuir a formar.

Por lo anterior, la pregunta más importante para caracterizar un modelo pedagógico, se relaciona con la finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación, esta pregunta es el ¿para qué enseñamos? y nos permite definir los propósitos y los fines de la educación. Si no se resuelve esta pregunta, no se puede pensar en un modelo pedagógico, no es posible enseñar conscientemente.

De la respuesta a estas pregunta, dependen las demás, pues según Julián de Zubiría(1997) quien toma como punto de partida la propuesta de César Coll (1994), quien enfatiza que para delimitar un modelo pedagógico:, hay que tener en cuenta los siguientes interrogantes: ¿ Qué enseñar?, ¿ Cuándo enseñar?, ¿ qué, cuándo y cómo evaluar?

Ahora bien, es importante anotar que, se encuentran otras clasificaciones de los modelos pedagógicos, como los planteados por Rafael Flórez (1999), quien los divide en cinco modelos:

Modelo pedagógico tradicional, donde la formación se enfatiza en moldear a los estudiantes a través de la voluntad, la virtud, la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición religiosa medieval. La relación maestro – alumno se da de una forma vertical, donde el maestro es el centro de atención y la responsabilidad del aprendizaje se carga sobre el alumno.

Marco Teórico

Modelo pedagógico romántico, en este modelo el eje de la educación es el interior del niño, En donde se plantea un docente flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales. La evaluación no se pone a prueba, ya que el centro de la educación es el niño.

Modelo pedagógico conductista, se fundamenta específicamente en el cumplimiento de los objetivos planteados. Donde el docente cumple un papel de ejecutor y los estudiantes desarrollan destrezas y competencias observables.

Modelo pedagógico constructivista, en este la enseñanza está basada en el descubrimiento, el centro del proceso educativo es el estudiante, donde construye sus propios contenidos de aprendizaje a través de múltiples experiencias creadas por el maestro.

Modelo pedagógico social cognitivo, en el cual se propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Donde la sociedad juega un papel fundamental para el desarrollo del conocimiento científico – técnico de las nuevas generaciones. (Flórez, 1999, pág. 50).

Para Louis Not, citado por Zubiría (1997) los modelos pedagógicos se limitan a dos, los heteroestructurantes, que engloban las pedagogías clásicas o tradicionales, y los autoestructurantes, donde hacen su aparición pedagogías ligadas con la escuela activa o el constructivismo.

Finalmente, ante todo lo esbozado de modelos pedagógicos, es importante resaltar que se hace necesario ajustarlos a los contextos de los sujetos, para que de esta manera surjan transformaciones en las escuelas, debido a que, los modelos juegan un papel fundamental en este proceso de autoconocimiento de la escuela.

4.7 Los planes de mejoramiento, el camino hacia la calidad educativa.

La elaboración e implementación de planes de mejoramiento, se constituye en una herramienta fundamental para el cambio continuo de las instituciones, ya que se convierte en un instrumento de apoyo, de aprendizaje, que permite fortalecer los procesos de los planteles educativos. De allí que, un plan de mejoramiento es el primer paso hacia el camino de la calidad, que logra garantizar productos, servicios, satisfacer las necesidades y expectativas de la ciudadanía.

Por tal razón, para lograr una educación de calidad en las instituciones, se hace necesario realizar actividades diagnósticas, detectar los problemas, tomar decisiones y acciones necesarias. Es por esto, que resulta indispensable crear conciencia de los procesos de autoevaluación y de calidad en la comunidad educativa, de tal manera, que a partir de los resultados, se establezcan estrategias y alternativas de mejora que permitan gestionar ambientes satisfactorios, reguladores del proceso educativo y lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje este orientado, responda al contexto y necesidades de sus beneficiarios.

Marco Teórico

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso señalar que, “La autoevaluación permite a la institución obtener un diagnóstico de la situación actual de su gestión, entregándoles un listado de oportunidades de consolidación y mejoramiento, lo mismo que la identificación de las oportunidades de innovación y adaptación, acompañados de un plan de mejoramiento que propende por la búsqueda de soluciones.” (Autoevaluación Institucional con fines de acreditación). (2013).

En este orden de ideas, Joaquín Gairín (2005), concibe los planes de mejoramiento como propuesta y planificación dirigida a la mejora de una organización, con las posibilidades y limitaciones que esto conlleva, tratando de impulsar en los centros educativos procesos de cambios dirigidos a satisfacer a la comunidad educativa. Así mismo, plantea que la satisfacción de la comunidad resulta ser un factor necesario, pero no debe asumirse como el único, pues esta dado en la medida en que se garantice mayor efectividad en los procesos y calidad de los productos.

Por otro lado, Murillo, J. (2003) define el plan de mejora como “la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar” y reitera, que tiene como fundamento centrarse en la escuela, implicar a todo el personal, construir una comunidad de aprendizaje y permitir el análisis de la enseñanza, el currículo y el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Por consiguiente, cabe citar que, “el plan consiste en la descripción de una secuencia de pasos orientados a superar, en lo posible, las oportunidades de consolidación y de mejoramiento encontradas en el proceso de autoevaluación institucional, insumo importante

Marco Teórico

para continuar luego con el proceso de planeación y elaboración del Plan de Desarrollo Institucional.”(Autoevaluación Institucional con fines de acreditación). (2013).

Es así como, a través de la autoevaluación y la elaboración de un plan de mejoramiento se puede dar solución a las dificultades y consolidar las fortalezas, de tal forma, que la institución logre insertar calidad en cada uno de sus procesos, estableciéndose como un plantel organizado con un proyecto educativo claro, coherente y factible.

Se hace necesario resaltar que, para llevar a cabo estos planes de mejora se deben tener en cuenta algunas características que son claves para la puesta en marcha y desarrollo del proceso de mejoramiento, el cual debe ser de carácter voluntario, tener en cuenta la duración, el compromiso entre docentes y parte administrativa de la institución, planificar los cambios, realizar un diagnóstico, los objetivos, las acciones, duración y evaluación final. (Hernández y Pérez, 2000)

En consecuencia, es importante señalar que, teniendo clara la consecución del proceso evaluativo y su repercusión en un plan de mejoramiento, se debe tener en cuenta la metodología para elaborarlo. Así como se plantea, en la Guía para la elaboración e implementación del plan de mejoramiento institucional (2014), que todo plan de mejora se compone de cuatro fases: La primera fase, incluye la conformación del equipo de mejora, elaborar el plan, identificar y seleccionar las áreas de mejora, detectar las principales causas, raíz de cada problema o área de mejora identificada; como segunda fase, se establece el desarrollo del plan de mejora que encierra la planificación estratégica y operativa, análisis y rediseño de proceso, cuadro de mando integral (Balance Score Card),

Marco Teórico

Benchmarking (Aprender Mejores Prácticas). En la tercera fase, comprende seguimiento del plan de mejora, seguimiento interno, seguimiento externo, aplicación del ciclo PDCA en la solución de problemas o áreas de mejora y por último la fase cuatro, que establece la elaboración del informe de implementación del plan.

Finalmente, es preciso concluir que, el plan de mejoramiento guía la ejecución y permite un adecuado seguimiento y control, pero es preciso que se elabore con objetividad, o sea, que se propongan las acciones por alcanzar, en términos de costos, calendarización, recursos y viabilidad”. Siendo que, “su objetivo es orientar las acciones requeridas para superar las debilidades determinadas y sus causas, sin alterar las fortalezas de la institución, es decir, el plan de mejoramiento es un medio conceptual y una guía para actuar según lo que se requiere, con el fin de modificar el estado actual, por uno futuro de mejor calidad, manteniendo las fortalezas”. (Autoevaluación Institucional con fines de acreditación). (2013).

5. Planteamiento del problema

Este proyecto es el resultado de un proceso de investigación, experiencias, estudios y evaluación de una Institución Educativa de Soledad- Atlántico. En esta Investigación, se empleó el Modelo de Evaluación CIPP, propuesto por Stufflebeamy Shinkfield(1987), quienes plantean que en los procesos de elaboración, diseño y aplicación de un proyecto es factible encontrar cuatro tipos de evaluación, como: evaluación de contexto, insumo, proceso y producto.

Partiendo desde la perspectiva de este modelo de evaluación, se aplicaron técnicas como; Análisis documental, donde fue primordial la revisión del PEI, horizonte Institucional y modelos pedagógicos, a su vez, se emplearon Grupos focales a padres de familia, docentes y estudiantes; Entrevista estructurada al coordinador y rector y la Observación no participante. Debido a esto, se pudo detectar que la institución cuenta con un horizonte institucional en adecuación y reestructuración, un modelo pedagógico institucional que carece de fundamentación teórica y metodológica, no existe un criterio unificado para desarrollar las prácticas pedagógicas, existe una conciencia colectiva de la existencia de un modelo que está plasmado como “Escuela de desarrollo integral”, pero no da cuenta de lo que comprende. Al igual que, se manifiesta la aplicación de diferentes modelos según cada docente (Tradicional, Conductista, Constructivista, Critico- Social) sin tener claro los criterios y lo que establece cada uno.

Planteamiento del Problema

Por lo tanto, se pudo establecer que, no hay un modelo pedagógico institucional que sea directriz para los docentes de la Institución, de tal forma que responda al cumplimiento de las metas educacionales y el perfil del estudiante que se desea formar. Así mismo, existe desconocimiento de las dimensiones del modelo pedagógico establecido y la inexistencia de un plan de estudio.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el proyecto de Profundización, está orientado al fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional, pues este es un aspecto primordial en toda institución, para lograr dar respuesta al perfil del estudiante que se desea formar y su vez mejorar la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta el diagnóstico arrojado por el estudio realizado, se formula la siguiente pregunta problema: ¿Cómo el Modelo pedagógico incide en el fortalecimiento del proceso educativo de una institución?

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

- Fortalecer el proceso educativo, a través de la evaluación curricular y la fundamentación de un modelo pedagógico Institucional.

6.2 Objetivos específicos

- Evaluar el currículo desde la perspectiva del modelo CIPP.
- Analizar los elementos del currículo diseñado y enseñado, a través de la aplicación de instrumentos.
- Diseñar un plan de mejoramiento, a partir de la priorización de las áreas de mejora obtenidas de la evaluación curricular.
- Seleccionar un modelo pedagógico para el fortalecimiento del proceso educativo de la Institución.
- Elaborar un documento Institucional, que fundamente el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes.

7. Metodología

En un proyecto de investigación, es importante e indispensable que las personas que estén involucradas, tengan claridad sobre los objetivos y la metodología que se planteen, para que el proyecto se desarrolle de manera eficaz y efectiva. Por lo tanto, en este capítulo se realiza una descripción detallada de la metodología empleada, de las fases en que se desarrolla el proyecto: Evaluación del currículo a través del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto) y Diseño del plan de mejoramiento, con sus respectivas técnicas e instrumentos. De igual forma, aborda lo concerniente a la selección de la población y muestra de estudio.

Este trabajo, se encuentra enmarcado en un tipo de **Investigación Evaluativa**, debido a que ésta, determina el valor de un programa, producto, procedimiento o un objetivo educativo para conseguir propósitos específicos. Este tipo de investigación establece si un programa, producto o proceso funciona y se lleva a cabo, ya sea para la planificación, la mejora y la justificación (o no justificación) de procedimientos, programas y/o productos. (Mc Millan & Schumacher, 2005, p. 559).

Además, Mc Millan & Schumacher (2005) afirman que, la evaluación puede ayudar a la planificación para el establecimiento de un programa, a tomar una decisión sobre la modificación de este o sobre la continuación o desarrollo del mismo, obtener pruebas para

Metodología

apoyar u oponerse y contribuir a la comprensión de procesos psicológicos, sociales y políticos dentro de este.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede mencionar que este tipo de investigación es fundamental en este proyecto, ya que lo que se pretende, es evaluar el currículo de una Institución y así recolectar información para conocer el contexto de aplicación, para hacer, actuar, construir y modificar las áreas de mejora, que requieren ser intervenida, pues el sentido de la evaluación es innovar, formar, mejorar y propiciar cambios en el currículo.

Por otro lado, este trabajo investigativo está fundamentado bajo un **enfoque Cualitativo**, en el que se hace registros narrativos de los fenómenos, trabaja con el discurso de la gente y la comunicación verbal y no verbal y los estudia mediante técnicas que difieren en sus objetivos de lo cuantificable (Bautista, 2011, p. 15).

El foco de atención de la investigación cualitativa es la cualidad de las acciones, relaciones, materiales, situaciones, procesos o ideas. Este tipo de investigación procura responder a inquietudes muy distintas de aquellas relacionadas con la causalidad. Los fenómenos son abordados con profundidad y examinados en detalle. Se le brinda atención especial al contexto en que ocurre el objeto de estudio o en el cual se desenvuelve el sujeto de investigación. De aquí, que el énfasis sea en la descripción holística, donde tan importante son las acciones observadas, como el contenido y la intención de las palabras, las pausas y énfasis verbales, como el medio en el que toman lugar. (Lucca& Berrios, 2003, p. 4)

Metodología

Las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Además El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual, el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También, resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.8)

Igualmente estos autores, plantean que en este enfoque de investigación, el investigador hace preguntas más abiertas, obtiene datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Por lo tanto, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas y el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente y es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 9)

Debido a lo anterior, este enfoque es esencial en el desarrollo de este proyecto, porque tiene como finalidad comprender y describir la realidad educativa, a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en las

Metodología

diversas situaciones objeto de investigación. Además, se caracteriza por emplear diferentes técnicas de estudio para la recolección de datos sin medición numérica.

Por consiguiente, el método de investigación que predomina en este trabajo es el **estudio de caso**. Según Stake (2007) “El estudio de caso, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”. La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un o unos casos o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.

En palabras de Chetty (1996) (citado por Martínez, 2006, p. 175) el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren. Además, permite estudiar un tema determinado, es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas, permitiendo así, estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. El estudio de caso, permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite, la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen y juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Metodología

De acuerdo a los autores citados, es importante resaltar que, nos centramos en el estudio de caso, porque nos orientamos a analizar y comprender las condiciones particulares de una institución educativa, con el fin de conocer la realidad y plantear propuestas de mejora.

7.1 Área de profundización

Esta investigación, tiene como campo de profundización; la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico de una institución educativa de Soledad, con el fin de fortalecer su proceso educativo y alcanzar las metas de formación que se establecen en el proyecto educativo institucional.

7.2. Experticia e idoneidad

Este trabajo investigativo, se convierte en una herramienta significativa en el quehacer pedagógico de todo educador, pues a través de éste, se desea responder al compromiso que se tiene con la educación, el cual es generar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para ofrecer una educación de calidad.

A través de la evaluación curricular y diseño de plan de mejoramiento, se desarrollan competencias para analizar y comprender el currículo de una institución, permitiendo así mejorar el diseño curricular; iniciando desde lo proyectado en el PEI hasta las acciones que se concretan en el aula y a su vez plantear propuestas de mejoramiento acordes a las características de la escuela y a los nuevos desafíos educativos. Es así como, la puesta en marcha de este proyecto, contribuye a formar profesionales competentes que den respuesta

Metodología

a los problemas de una realidad educativa compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica, que posean idoneidad para investigar esa realidad y así intervenir en ella para transformarla.

7.3 Fases para el desarrollo de la experticia, técnicas e instrumentos

Este trabajo de investigación comprende dos fases: Evaluación del currículo a través del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto) y Diseño del plan de mejoramiento.

7.3.1 Fase 1: Evaluación del currículo a través del modelo CIPP (Contexto – Input – Proceso - Producto).

Para el desarrollo de esta fase, se aplicó el modelo de Evaluación CIPP, que propone Stufflebeam y Shinkfield (1987), con el fin de identificar y obtener información útil del escenario que se encuentra en análisis, en este caso una institución educativa de Soledad. Para implementar este modelo, se realizó una revisión bibliográfica, que permitiera comprender e interpretar desde la teoría los objetivos y aspectos relacionados con cada una de las fases que forman parte de este proceso.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los sistemas. Este modelo está más en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos, no se concentra ,demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Por lo tanto,

Metodología

se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar.

La utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo de una institución y ayudar a los directivos, personal responsable de ésta a obtener y utilizar una información continua y sistemática, con el fin de satisfacer las necesidades más importantes con los recursos que se dispongan (Stufflebeam y Shinkfiel,1987). Es así que lo más importante de este modelo es proponer alternativas de mejora.

Según estos autores, este modelo de evaluación propone cuatro fases, las cuales son definidas con relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades.

- **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 valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa.

Además, una evaluación del 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

Metodología

contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste o el establecimiento de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios.

Así mismo, entre los objetivos de esta evaluación está definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

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 clientes 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 puede ser aplicado a una muestra cuidadosamente escogida de clientes y servir, más generalmente, para todos aquellos que deseen proporcionar datos de entrada, realizando finalmente un análisis separado de las respuestas de ambos grupos.

- **Evaluación de Entrada o Input:** El objetivo de esta fase es identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.

Metodología

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 ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

La metodología de esta evaluación es inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía, utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.

- **Evaluación de Proceso:** una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente. Otro es proporcionar una guía para modificar o explicar el plan 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.

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 de proceso debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con que se había planificado, establecer un recuento total de

Metodología

los distintos costes de su realización y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes.

La principal misión de la evaluación del proceso es obtener continúa información que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o si se considera que el plan es inadecuado: modificarlo tanto como sea necesario.

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

Además, una evaluación del producto debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos.

Su metodología es definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Metodología

Por consiguiente, para enriquecer la investigación y este proceso de evaluación, se emplearon técnicas como: el análisis documental, la observación no participante, grupos focales y entrevistas estructuradas, los cuales permitieron conocer, comprender la realidad del campo en estudio y a su vez lograr obtener datos e información indispensable para identificar las áreas de mejora y establecer ciertos objetivos para la solución de problemas.

7.3.1.1 Análisis documental.

Como primera técnica se utilizó el análisis documental, a través de formatos de evaluación, para realizar una revisión exhaustiva del PEI de la institución, específicamente del horizonte institucional y modelo pedagógico (Ver Anexos 1,2 y 3)

Esta técnica tenía como objetivos:

- Identificar en los documentos institucionales las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya insertada la Institución Educativa y las necesidades específicas de los estudiantes (emocional, económica, psicológica, convivencia, académica).
- Evaluar los componentes del Horizonte Institucional: Misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales, desarrollo curricular.
- Evaluar el Modelo Pedagógico
- 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.

Metodología

Para el uso de esta técnica nos apoyamos en Sandoval (1997) (citado por Bautista, 2011, p. 161) quien plantea que, la primera de las estrategias de recolección de información es el denominado análisis documental, que en muchos casos, es el punto de entrada al dominio de investigación que se busca abordar.

Según Sandoval, los documentos fuente, puede ser de naturaleza diversa, como personales, institucionales, grupales, formales e informales, en los cuales es posible capturar información muy valiosa, es decir, que se puede hallar la descripción de acontecimientos rutinarios, los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis. Los documentos además son una fuente valiosa que revela los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quienes los han escrito.

7.3.1.2 Grupos focales.

Se realizaron 3 grupos focales dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes de la institución. Tanto el de padres y docentes tenía un total de 14 participantes y el de estudiantes 16. Para hacer uso de esta técnica, a los participantes se les dio a conocer un consentimiento informado, en el que se plantean sus derechos como participantes en este proceso de investigación y que a su vez firmaron, como muestra de aceptar lo expuesto (Ver Anexos 22, 23 y 24).

Para esta técnica se establecieron los siguientes objetivos:

- Determinar las necesidades de los estudiantes y su articulación con el currículo

Metodología

- Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo, los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el Horizonte Institucional y el currículo.
- Identificar el énfasis del currículo y las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad
- Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo.

Los grupos focales, fueron una herramienta importante y clave en esta investigación, ya que se centró en la interacción grupal y permitió conocer las diversas percepciones, ideas, opiniones, experiencias de los distintos sujetos involucrados y a su vez recolectar más información del contexto y del fenómeno de estudio.

Para llevar a cabo esta técnica, se seleccionó a 14 padres de familia, los cuales fueron citados el 11 de mayo de 2016; su duración fue de 71 minutos.

Así mismo, el grupo focal de estudiantes, estuvo conformado por 14 participantes de los diferentes grados. Estos fueron citados el 3 de Mayo de 2016, su duración fue 77 minutos.

El tercer grupo focal se realizó con los docentes, con un total de 14 participantes, de diferentes niveles educativos. Estos fueron citados el 6 de Mayo, su duración fue de 56 minutos.

En el desarrollo de los grupos focales, se tuvieron en cuenta una serie de interrogantes, orientadas a conocer acerca de las necesidades de los estudiantes, horizonte institucional,

Metodología

modelo pedagógico, desarrollo curricular, proceso de enseñanza – aprendizaje y evaluación. (Ver Anexo 9, 10 y 11). Para cada uno de los grupos focales, se emplearon formatos de transcripción para mayor análisis e interpretación de los datos. (Ver Anexo16)

Así mismo, para el empleo de esta técnica, se tuvo en cuenta a Escobar y Bonilla (2009) quienes plantean que, los grupos focales son una técnica de recolección de datos, mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y se centra en la interacción dentro del grupo.

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo. (Gibb, 1997) (Citado por Escobar y Bonilla, 2009, p. 52).

Una de las figuras centrales en un grupo focal es el moderador, quien dirige el diálogo basado en la guía de entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa. Teniendo en cuenta lo dicho por (Gibb, 1997)(Citado por Escobar y Bonilla, 2009, p. 52)el moderador necesitará poseer buenas habilidades y cualidades interpersonales e intrapersonales, entre las que se destacan: saber escuchar, no juzgar y ser adaptable, tener capacidad de interpretación, así como manejo de dinámicas de grupos, control eficiente del tiempo y asertividad. Todas estas cualidades promoverán en los participantes confianza hacia él e incrementarán la posibilidad de un diálogo abierto e interactivo.

Metodología

7.3.1.3 Entrevista Estructurada.

Para realizar la entrevista estructurada, se utilizó como instrumento, la guía de entrevista (Ver Anexo 8). Esta técnica fue aplicada a dos directivos docentes como: el rector y un coordinador. Lo que se pretendía con esta entrevista es que a través de la interacción verbal con los sujetos entrevistados, se continuara recopilando información oportuna y significativa acerca del objeto de estudio y así poder hallar resultados precisos, permitiendo identificar áreas de mejora en la institución, analizando de igual manera los datos obtenidos en las demás técnicas de estudio.

Además la entrevista tenía como objetivos:

- Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo, los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el Horizonte Institucional y el currículo.
- Conocer las características distintivas del currículo de la institución, la teoría curricular en que se fundamenta el currículo.
- Establecer en qué medida la institución tiene en cuenta las necesidades del contexto para la construcción del modelo pedagógico y el desarrollo curricular.

Según McMillan y Schumacher (2005), en una entrevista existe interacción verbal directa entre el entrevistador y el sujeto. Una entrevista estructurada es un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano. Normalmente, las preguntas dan a elegir una respuesta o son semiestructuradas. Cuando se plantea una pregunta en la que el sujeto puede elegir la respuesta, éste la

Metodología

seleccionará de las alternativas proporcionadas por el entrevistador. Las preguntas semiestructuradas están redactadas para permitir respuestas únicas para cada sujeto. Independientemente del tipo de pregunta, las respuestas se codifican, tabulan y resumen numéricamente.

7.3.1.4 Observación no participante.

Una vez realizada la entrevista estructurada, se empleó la técnica de observación no participante. Sandoval (1997) (citado por Bautista, 2011, p. 162) expresa que esta técnica consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. En la observación no participante, el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el investigador observa el grupo y permanece separado de él, es decir, un espectador pasivo que solo se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna.

Por tal razón, para la recolección de datos e información en esta técnica, se utilizaron los instrumentos de grabación en vídeo y formatos de transcripción, con el fin de identificar la coherencia existente entre el currículo diseñado y el currículo enseñado. Se estableció el siguiente objetivo:

- Analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela (Plan de Estudios (PE), Planes de Área (PA) y Mallas Curriculares (MC)) atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante y se articula con el currículo enseñado.

Metodología

Para cumplir a cabalidad con este objetivo, se grabaron 3 prácticas pedagógicas de las áreas de ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales, en total se grabaron a 3 docentes de los grados de 1º, 5º y 7º para luego transcribirlas y registrar la información en una rúbrica que permitía analizar diferentes criterios como: planeación de clase, ambiente favorable para el aprendizaje, activación de conocimientos previos, conocimiento del contenido disciplinar, didáctica utilizada en el aula de clase, manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, uso pedagógico de los materiales educativos y evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje y que estos a su vez ayudara a identificar si el docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico de la institución. (Ver Anexos 5, 6 y 7)

Una vez que se aplicaron las técnicas anteriormente mencionadas, se realizó un análisis de la información obtenida en cada una de ellas, para eso se hizo uso de unas rejillas, que permitieron analizar de forma rigurosa los datos recogidos. A partir del registro de los datos en los diversos instrumentos, que facilitaron el estudio, se logró realizar la triangulación de los resultados, determinando las variables en común que subyacen en cada técnica, surgiendo así el problema de investigación de este trabajo.

En síntesis, estas fueron las técnicas de estudio empleadas en la primera fase de este trabajo de investigación.

Metodología

Tabla 1 *Técnicas e instrumentos empleados en la evaluación curricular*

FASE	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
1.Evaluación del currículo a través del Modelo CIPP	Análisis documental	Formatos de evaluación
	Observación no participante	Grabación en vídeo y formatos de transcripción
	Grupo focal	Protocolos
	Entrevista estructurada	Guía de entrevista

Técnicas e instrumentos empleados en la fase de Evaluación Curricular

7.3.2 Fase 2: Diseño de Plan de mejoramiento.

Finalizada la fase de evaluación curricular en la institución educativa, objeto de estudio, se procede al diseño de un plan de mejoramiento, producto de los hallazgos encontrados y del análisis de los datos provenientes de las técnicas e instrumentos empleados. El diseño de esta propuesta de mejora, se constituye en una herramienta fundamental, que sirve de apoyo a la institución para su mejora continua y así garantizar la calidad educativa, satisfaciendo las necesidades y expectativas de la comunidad.

Para el diseño del plan de mejoramiento, fue necesario realizar una revisión de teorías, por tal razón se trae a mención la concepción presentada en la Guía N° 5 del Ministerio de Educación Nacional (MEN,2004), en la que se plantea, que un plan de mejoramiento es,

Metodología

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

Debido a lo expuesto, se puede afirmar que un plan de mejora, se convertirá en una alternativa de cambio, para el fortalecimiento de la práctica pedagógica institucional.

Por otro lado, el Ministerio de Administración Pública (MAP, 2014), establece que un plan de mejora institucional,

Es un conjunto de acciones planeadas, organizadas, integradas y sistematizadas que implementa la organización para producir cambios en los resultados de su gestión, mediante la mejora de sus procedimientos y estándares de servicios y que su objetivo principal es desarrollar un conjunto de acciones para el seguimiento y control de las áreas de mejora detectadas durante el proceso de evaluación, en procura de lograr el mejoramiento continuo de la organización” (p.5).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar, que con el desarrollo de cada una de las acciones planteadas en el plan, se desea alcanzar un objetivo, el cual es fortalecer el proceso educativo de dicha Institución, a través de la fundamentación de un modelo pedagógico institucional.

Metodología

Durante el desarrollo de esta fase, se empleó la técnica Grupo Nominal, con el fin de establecer prioridades e identificar las áreas de mejora de mayor relevancia y así determinar acciones para el plan de mejoramiento.

Para el uso de esta técnica nos apoyamos en Olaz, A (s.f) quien afirma que el Grupo Nominal (T.G.N) es una técnica de investigación cualitativa presente en diferentes campos de las ciencias sociales y se ha pretendido contextualizarla en el ámbito docente, donde la necesidad de implicar al alumnado y garantizarse su compromiso en el diagnóstico y enfoque de situaciones complejas es clave en el ámbito de la innovación educativa. Así mismo, expresa que una de las principales contribuciones de esta técnica, es su orientación al consenso y la constitución de grupos de mejora continua en la resolución de conflictos relacionados en la mejora del clima laboral de las organizaciones.

Es importante mencionar que el Grupo nominal es muy útil para identificar problemas, establecer soluciones y prioridades. Esto se realiza al determinarse los problemas de mayor prioridad, decidir estrategias para estudiar las necesidades, diseñar acciones para la situación problema.

De acuerdo a las ideas, opiniones y sugerencias de los participantes en el grupo nominal, se priorizaron las áreas de mejora y se diseñó el plan de mejoramiento de la institución, como ruta hacia el cambio educativo institucional.

En síntesis, se presenta la técnica empleada en esta segunda fase, del proyecto de profundización.

Metodología

Tabla 2 *Técnicas e Instrumentos empleados en el Diseño de Plan de Mejoramiento*

Fase	Técnica	Instrumentos
Diseño del Plan de Mejoramiento	Grupo Nominal	Guías de discusión

Técnicas e instrumentos empleados en la fase de Diseño de Plan de Mejoramiento

7.4 Población de estudio

La población de estudio de esta investigación es la comunidad educativa de una Institución Educativa de Soledad - Atlántico.

Tabla 3 *Población de Estudio*

Población	
Estudiantes	868
Docentes	28
Directivos Docentes	2
Padres de Familia	652
Empleados del área administrativa	6
Total	1556

Total población del Estudio

Metodología

7.4.1 Selección de la muestra.

Para la presente investigación, se hizo necesario conformar una muestra de 46 participantes, entre los cuales se encontraban directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia. Los involucrados fueron sujetos claves en la implementación de las diversas técnicas de estudio, permitiendo así comprender la realidad de la institución.

Por consiguiente, se realizaron 3 grupo focales. Esto debido a lo planteado por Turney y Pocknee (2005) (Citado por Escobar y Bonilla, 2009, p.54.) que todo grupo focal debe estar conformado por tres a doce participantes.

Teniendo en cuenta, los espacios y tiempo dispuesto por la institución para la ejecución de dicha técnica. El primer grupo focal, contó con la colaboración de 16 estudiantes, desde el grado 4° hasta 11°, se escogieron 2 por grado, los cuales fueron seleccionados, teniendo en cuenta una serie de criterios como: edad, nivel de educación y que a su vez, estos se caracterizaran por tener facilidad para comunicarse, expresarse e interactuar con las demás personas, siendo este último un punto clave para el éxito de cualquier grupo focal. Es necesario resaltar, que el estudiante es eje fundamental del proceso educativo, por lo tanto, su participación fue indispensable para llevar a cabo esta investigación.

Así mismo, el grupo focal de docentes, se realizaron con 14 participantes, estos fueron escogidos debido al nivel de enseñanza (2 de Preescolar- 4 de Básica Primaria- 4 de Secundaria y 4 de Media) y al área de enseñanza como lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, informática, artística.

Metodología

Los docentes se caracterizan por ser actores importantes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, encargados de educar y formar personas capaces de enfrentarse a la sociedad actual, de tal forma, que no se podía obviar su participación en la recolección de información.

En el grupo focal de padres, estuvieron presentes 14 participantes, los cuales fueron elegidos debido al nivel de educación de sus hijos (2 padres de Preescolar- 4 de Básica Primaria- 4 de Secundaria y 4 de la Media), estos se seleccionaron, teniendo en cuenta, su facilidad para comunicarse y expresar sus opiniones y percepciones frente a los demás, aquí contamos con la colaboración de los docentes de aula.

Por último, la entrevista estructurada fue aplicada a 2 directivos docentes; el rector y un coordinador. El rector como líder de la gestión pedagógica, administrativa y social de su institución y el coordinador por ser responsable de acompañar el proceso educativo, quienes con sus capacidades comunicativas y mediadoras, propician el diálogo y el trabajo en equipo en la comunidad educativa. Estos actores son claves en este proceso, ya que la gestión educativa es un factor determinante para la consolidación de la autonomía escolar para poder alcanzar la calidad en la educación de la institución.

La selección de la muestra en este proyecto de investigación, se realizó teniendo en cuenta el tipo de muestra no probabilística o dirigida, pues la elección de los elementos que estarán involucrados en el proceso, no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra; es decir, aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y

Metodología

desde luego a criterios y características de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 241)

Teniendo en cuenta que este proyecto es de enfoque cualitativo, se hace importante destacar que, en los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Por lo tanto, se pretende calidad en la muestra, más que cantidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.562)

Así mismo, estos autores plantean que las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran, si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo, obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.

Hay varias clases de muestras no probabilísticas, sin embargo en este caso se utilizó muestras diversas de máxima variación, que son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades Creswell, (1998 y 2005) (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 567)

Metodología

La muestra seleccionada en la institución educativa de Soledad, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 4 *Muestra de la investigación*

Muestra	
Estudiantes	16
Docentes	14
Directivos Docentes	2
Empleados del área administrativa	0
Padres de Familia	14
TOTAL	46

Muestra Seleccionada para el estudio

7.5 Contexto de aplicación

La institución educativa, en la cual se lleva a cabo el presente trabajo de profundización, es de carácter oficial y se encuentra ubicada en el municipio de Soledad, departamento del Atlántico.

Esta institución ofrece el servicio educativo en dos jornadas en los niveles de preescolar (grado transición) y educación básica (primaria- secundaria) y media. Actualmente cuenta con 868 estudiantes de ambos sexos, de preescolar a undécimo grado. Para atender esta población estudiantil, cuenta con 28 docentes, 2 directivos docentes y 6 empleados del área administrativa. El personal de seguridad es suministrado por una empresa de vigilancia

Metodología

privada, de igual manera el personal de servicios generales, se carece de psicoorientador, trabajadora social, psicólogo.

La población estudiantil proviene de familias de estrato socio económico uno, conformadas en la mayoría de los casos por madres o padres cabeza de hogar y en menor porcentaje por desplazados y desmovilizados, ubicados en el nivel uno del SISBEN; los ingresos económicos mensuales no alcanzan el salario mínimo, debido a que, carecen de un empleo fijo y se dedican a la economía informal.

Resultados

8. Resultados

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos de las técnicas empleadas en la evaluación curricular y de la propuesta de plan de mejoramiento, que surge a partir de los hallazgos encontrados. Para una clara presentación de los datos recogidos, se dividió el capítulo en dos secciones. En la primera, se hace referencia a la evaluación curricular, en el que se da un informe descriptivo de los datos recogidos en cada una de las técnicas como: el análisis documental, la entrevista estructurada, los grupos focales y la observación no participante y a su vez, se muestra la triangulación de la información recogida en las técnicas e instrumentos, de las cuales se obtuvieron unas variables comunes, que se agruparon en categorías para facilitar el análisis de los datos. En la segunda sección, se exhiben los resultados del plan de mejoramiento.

8.1. Evaluación curricular: informe descriptivo de los resultados de las técnicas e instrumentos.

8.1.1 Análisis documental.

Para llevar a cabo este proceso de análisis documental, se emplearon una serie de rejillas, las cuales estaban constituidas por categorías y unidades de análisis, lo que permitió analizar los componentes del currículo y su incidencia con el horizonte institucional, el currículo diseñado, el modelo pedagógico y el currículo enseñado. Cabe anotar, que los instrumentos utilizados, fueron suministrados por la universidad en cabeza de la doctora Diana Chamorro (Ver Anexos 20 y 20.1)

Resultados

Es preponderante resaltar, que este trabajo de análisis se llevó a cabo utilizando un modelo de evaluación como es el CIPP (Contexto, Input, Procesos, Producto), propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987).

8.1.1.1 Horizonte institucional.

En el análisis realizado al PEI se pudo constatar que su horizonte institucional se encuentra dividido en: misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales, principios y fines de la educación.

Como primera medida, buscamos analizar las necesidades específicas de la institución, de los estudiantes y mirar la incidencia con el horizonte institucional. Este aspecto no se haya explícito en los documentos analizados, solo se manifiestan necesidades institucionales referentes al talento humano, servicios generales, construcción y adecuación de la planta física (PEI, p.108); sin embargo, no hacen referencias a las necesidades educativas de los y las estudiantes, estas consideraciones no se encuentran basadas en estudios que las validen. Por lo anterior, se consideró la inexistencia de estudios de necesidades.

Al revisar los documentos se pudo constatar que la institución cuenta con la existencia de la misión, la cual se encuentra consignada en el PEI (p. 37) y en el manual de convivencia. Cabe resaltar que cada miembro de la comunidad educativa cuenta con un ejemplar del manual de convivencia, lo que no se sustenta fue el proceso llevado a cabo para su elaboración.

Resultados

Si bien es cierto, que la misión es divulgada a través del PEI y del manual de convivencia, no se cuenta con otros mecanismos de divulgación para que la comunidad se apropie de ella. Es aquí, donde cobran importancia la publicación a través de diferentes medios como: murales, cuadros en diferentes lugares de la institución o visualizarla de manera virtual en un blogs o en una página web. Además no cuenta con un valor añadido que la hace diferente de otras con una orientación similar.

Con respecto a la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, se pudo observar que no se declara específicamente en la misión, sin embargo, la visión da muestra de convenios que buscan desarrollar procesos de integración educativa y la formación para el trabajo a nivel de educación superior y el sector productivo con el ITSA y el SENA respectivamente, garantizando así, la formación integral de la persona humana. (PEI, p.37).

La institución plantea en su visión una proyección del tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión (2018), *“La institución educativa primero de mayo de soledad - Atlántico, en el año 2.018 estará posicionada como una organización educativa exitosa, ofreciendo una educación por competencias de calidad, en los niveles educativos de preescolar, básica y media; promocionando ciudadanos colombianos fortalecidos desde una perspectiva axiológica, científica y técnica....”*(PEI, p. 37), sin embargo, no se cuenta con un soporte de su construcción.

La institución posee un énfasis técnico en mantenimiento de hardware, el cual es fruto del apoyo interinstitucional con el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico (ITSA), en su

Resultados

visión no se contempla un plan para implementar innovaciones, ni contempla avances tecnológicos con miras a mejorar el servicio educativo que ofrecen.

Haciendo referencia a los valores, muestra claramente la existencia de estos, los cuales se encuentran consignados en el PEI y en el manual de convivencia. Dentro de los valores que la institución busca fortalecer, se encuentran: la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la equidad, el amor, la resiliencia. Pero, no se pudo constatar evidencias que indiquen el proceso que dio origen a la formulación de los valores, es decir, se referencian una serie de valores consignados en el PEI, más no se encontró un documento que sustente el origen de los mismos.

La articulación del currículo diseñado con los valores impartidos, además de su divulgación en la institución, solo están limitados al área de ética y valores, Tal como se contempla en el PEI *“serán los valores incluidos en el currículo, fundamentalmente como parte esencial de la formación del educando en su proceso de desarrollo humano, para potenciar en él, una mejor convivencia y relación interpersonal; específicamente a través del área de Educación Ética y en valores humanos”*(p. 36). Lo anterior evidencia que, se pretende limitar a un área la formación en valores desconociendo que esta práctica pedagógica debe ser transversal al currículo para garantizar una verdadera formación en valores.

Haciendo referencia a la filosofía institucional, se puede expresar que, esta se contempla en el PEI, pero no da cuenta de las necesidades específicas que tienen la sociedad, ni de los y las estudiantes, si bien plantea que darán atención a los requerimientos y necesidades de

Resultados

la comunidad educativa, *“La atención a los requerimientos y necesidades de la comunidad educativa deben ser atendidas de manera responsable, pronta y correctamente; procurando siempre generar soluciones para cada caso.”* (PEI, p. 34), no esbozan claramente dichas necesidades. Además no se explicita el proceso que dio origen a la formulación de esta filosofía.

La escuela cuenta con unos mecanismos para establecer si los resultados obtenidos por ciclos, niveles, áreas, están acordes con la filosofía institucional, tales como: el consejo académico y el comité de convivencia, los cuales son órganos de dirección institucional constituidos para tal fin, es decir, a través de ellos se establece, si los aspectos académicos y de convivencia reflejan la filosofía institucional, la cual contempla *“fortalecimiento del desarrollo humano, y la formación de ciudadanos colombianos socialmente trascendentes, comprometidos con su proyecto de vida, respetuoso de sí mismo y de los demás, de los derechos humanos, la justicia, la paz y la ley; y un gran sentido de identidad y pertenencia por su comunidad, su región y el país.”*(PEI, p. 36). Por ello, se hace necesario emplear otros mecanismos concretos que permita tazar la relación entre los resultados y la filosofía institucional como indicador de calidad educativa.

Por último, las metas educativas se plantean haciendo referencia a calidad, cobertura y equidad, demostrando que fueron tenidas en cuenta las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los estudiantes para su formulación; sin embargo, carece de documentación que avale la formulación de estas. Tampoco se pudo constatar cómo se

Resultados

alcanzaran mediante la ejecución de los proyectos transversales ni la relación que presentan con la misión y visión institucional.

8.1.1.2 Currículo diseñado.

En la institución educativa existe un documento institucional llamado proyecto educativo institucional, el cual contiene información con respecto al currículo diseñado por la institución, concretamente en el capítulo 4, se hace mención al componente pedagógico curricular y presenta una información amplia sobre los diferentes elementos del currículo, no obstante, falta claridad y coherencia. Cabe resaltar, que existen elaboraciones de algunos planes de áreas y mallas curriculares sin ninguna coherencia entre ellos, igualmente no existe un documento que sustente el proceso seguido para su construcción.

No se tiene información sobre la selección y organización de los contenidos curriculares ni cómo los relacionaron con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano o ciudadana. Aunque, en algunas áreas se pudo establecer la relación con las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) de los estudiantes, debido a que se encontró un diagnóstico de algunas áreas como naturales y matemáticas y que respondía a dichas necesidades.

En el currículo diseñado, se establecen las concepciones de competencias y de calidad (PEI, p. 38) como un campo de acción institucional el cual consta de unos objetivos, políticas, metas, estrategia como eje central para el desarrollo del servicio educativo. Además en sus referentes conceptuales conciben la calidad como “*Es la capacidad de satisfacer las necesidades sociales fundamentales de una comunidad humana, tales*

Resultados

satisfactores humanos hacen referencia a un bien social de tipo moral e intelectual como: ideas, valores, actitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos, formas de pensar, hacer, actuar, es decir, propiciar el desarrollo de las potencialidades humanas que posibilitan al hombre satisfacer sus creencias.” Competencias *“Es la capacidad de poder manifestar en diversas situaciones de la vida diaria la aplicación del saber y el saber hacer, desempeñándose correctamente en un contexto determinado.”*, de este modo, se puede observar que relacionan el concepto de calidad con el de satisfacción de la comunidad educativa, lo que lo hace difícil relacionarlo con los contenidos y habilidades a desarrollar en los estudiantes.

En cuanto a la organización disciplinar, se puede notar una organización detallada de las aéreas, asignaturas, intensidad horaria en todos los grados desde transición hasta once. En esta organización disciplinar no se contempla la definición de competencias, ni especifica el tipo de competencia a desarrollar en los estudiantes. Así mismo, ofrece el servicio del programa de aceleración del aprendizaje, el cual tiene como propósito lograr después de un año lectivo, que los(as) estudiantes obtengan condiciones para continuar desarrollando su potencial de aprendizaje, fortalezcan sus competencias lectoras, escritoras, comunicativas, sociales, competencias ciudadanas y matemáticas y, dependiendo de sus logros, avancen como mínimo dos grados de la educación. La meta es que nivelen el ciclo de educación Básica Primaria y todos (as) lleguen a 6° grado de básica secundaria.

Resultados

8.1.1.3 Modelo Pedagógico.

En el PEI de la institución en el capítulo IV (componente pedagógico curricular), se evidencia la existencia de la definición y descripción, del modelo pedagógico, denominado “Escuela de desarrollo integral”, fundamentado en las corrientes humanista (Abrahán Maslow, Carl Rogers); constructivista (Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky, Jeremy Bruner, Paul Ernest); histórico-social (Emile Durkheim, Max Weber) entre otros y opera sobre la base de una didáctica científico crítica. (PEI. P.119). Sin embargo, hay ausencia de argumentos frente a estas teorías y se hace necesario ampliar la fundamentación teórica del modelo debido a que son las bases en la que va estar sentado la propuesta pedagógica.

Ahora bien, en el horizonte institucional se plantea *“la prestación de un servicio educativo significativo, que satisfaga las necesidades en materia educativa de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, promoviendo el desarrollo de una formación integral, a través de cada uno de los diferentes niveles de la educación formal, garantizando para ello, la implementación de planes y programas pertinentes para el fortalecimiento del desarrollo humano, y la formación de ciudadanos colombianos socialmente trascendentes.”* Se puede decir que corresponde con la concepción de enseñanza y aprendizaje que se concibe en la institución. Pero, no se explicita la evaluación.

El enfoque metodológico describe cómo debe ser el proceso de aprendizaje, al igual que el rol que desempeña el docente y el estudiante, unida a las características de una clase, es decir, que plantea que debe tenerse en cuenta al llevarse a cabo el proceso educativo, lo cual permite, que el perfil del estudiante concebido por la institución en su horizonte

Resultados

institucional se alcance. No obstante, las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se encuentran poco articuladas con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

La metodología no es clara en el modelo pedagógico, a pesar de que establecen al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje y clases con características dinámica, interactiva, innovadora, creativa y pragmática, privilegiando el trabajo en equipo y la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes, no se definen los procesos para la enseñanza de los contenidos, ni la evaluación.

La metodología no explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar y desarrollar las competencias básicas y específicas, solo las enuncian, mas no, especifican las estrategias que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no existen estrategias que determinen el desarrollo de los procesos pedagógicos, ni de las competencias básicas y específicas. Así mismo, no se contempla la forma de emplear los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación de los estudiantes. Aunque, en el formato de programación curricular se solicita información de los recursos que se utilizan para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Igualmente, en el modelo no se visualiza las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento; pero en la evaluación del rendimiento escolar establecido en el PEI, se menciona que el docente debe implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios y solo hacen referencia a las actividades de

Resultados

nivelación que se les aplican a los estudiantes al finalizar cada periodo académico y en el desarrollo de las actividades. Aunque, no establecen mecanismos para los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Por lo tanto, solo se evidencia que la institución implementa un modelo educativo flexible de aceleración del aprendizaje, que apoya a los niños, niñas y jóvenes que se encuentren en extraedad. De esta manera, resulta necesario, que en el modelo pedagógico se hagan explícitos los mecanismos que se deben implementar para el bajo rendimiento académico y los problemas de aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, se puede inferir que en el modelo pedagógico, se debe detallar las políticas y los mecanismos que promuevan el desarrollo de las competencias, ya que en el análisis no se evidenció. Solo se enuncian las competencias básicas, ciudadanas y laborales y algunas actividades que permitan el trabajo en equipo, la investigación, la convivencia pacífica, entre otros; pero no se observa las políticas y mecanismos para promover su desarrollo.

Con relación a los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación), no se establecen, solo se expone el rol que debe cumplir el docente como guía y orientador de la formación integral del estudiante. Sin embargo, en las actividades de nivelación especificadas en el PEI, mencionan el proceso que se lleva a cabo para aplicar estas actividades y se realiza a los estudiantes que obtienen valoración insuficiente al finalizar cada período y si los estudiantes al finalizar el año lectivo, presentan dificultades en 2 áreas

Resultados

y 1 asignatura, se le aplicará un plan de actividades de nivelación durante las 4 primeras semanas del primer periodo del año siguiente, lo que permitirá la promoción definitiva.

Así mismo, en el modelo no se evidencia los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica de los programas de apoyo pedagógico, como tampoco se establecen los responsables y los tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo.

Sobre los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias, no se detallan en el modelo, pero se muestra en la evaluación del rendimiento escolar que se estipula en el PEI, la escala valorativa del rendimiento académico del educando, de acuerdo a cada nivel. Igualmente, en cuanto a los niveles de desempeño de las competencias, no se contemplan ni en el modelo, ni en el componente de evaluación. Además, los criterios para la promoción de los y las estudiantes, se plantean por cada nivel en el PEI, apoyando se en el Decreto 1290 de 2009 y exponen que la promoción del educando de un grado a otro, se da cuando haya cumplido satisfactoriamente con lo establecido en cada una de las áreas contempladas en el plan de estudios; cumpliendo con su asistencia, de acuerdo al calendario académico durante el año lectivo.

Adicionalmente, en el modelo no se determinan los responsables, ni los tiempos en que se deben realizar las evaluaciones periódicas a los estudiantes, como tampoco las estrategias para los períodos de nivelación y actividades complementarias, aunque en el calendario académico señalado en el PEI, se estipula a los docentes como responsables para analizar el

Resultados

desempeño académico de los estudiantes, aplicar los ajustes del caso y presentar el plan de actividades a desarrollar con los estudiantes a su cargo.

Finalmente, en el modelo no se evidencia de manera explícita un estudio o análisis detallado de los resultados y acciones de mejora de las evaluaciones externas. Sin embargo, se pudo evidenciar que, en el PEI desde el diagnóstico la institución, retoma los resultados de las evaluaciones externas planteando su preocupación por los bajos resultados en pruebas ICFES y Pruebas Saber 3°, 5° y 9°.

De allí que, en los objetivos y metas institucionales de calidad que se plantean en el PEI, en cuanto a la gestión académica, se pretende mejorar los resultados de las evaluaciones internas y externas para posicionar la institución educativa en mejores niveles de desempeño e institucionalizar el modelo de evaluación ICFES en los diferentes niveles educativos y ajustar los modelos pedagógicos y metodológicos.

Por ello, se puede inferir y considerar como acción para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, las metas planteadas en el PEI, proyectando la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, que les permitan mejorar los resultados de las evaluaciones internas y externa. Al igual que, el desempeño de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas, mediante el programa todos a aprender.

Resultados

8.1.1.4 Plan de estudio y malla curricular.

La existencia del plan de estudio, está limitada a la colección de asignaturas, la cual carece de relación entre las mismas, la definición y descripción de las modalidades, igualmente, falta mayor claridad y coherencia en la formulación de métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, además, no existe alineación entre el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias y políticas de inclusión.

Del mismo modo, se evidencia articulación entre el plan de estudio y el horizonte institucional, la falta de cohesión en el plan de estudio, en cuanto a concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, que; imposibilitan la toma de decisiones metodológicas, para reorientar y evaluar el servicio ofrecido por la institución. Así mismo, carecen de medios para divulgar y socializar las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación.

En los documentos del plan de área y malla curricular, no se constata la existencia de un método específico, solo se mencionan estrategias en general y no se hace alusión a las necesidades diversas de la población educativa. Cabe anotar que, en la fundamentación, se anuncia un modelo pedagógico constructivista y un aprendizaje significativo, pero esto no se demuestra en su desarrollo.

En la malla curricular, no existe una relación clara, coherente y pertinente entre las estrategias para promover aprendizaje y el propósito de desarrollar las competencias planteadas en el área, solo se evidencian de forma generalizada y no en todos los grados.

Resultados

Además, no se establecen los recursos físicos, audiovisuales e impresos que permitan incrementar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las competencias.

Otro aspecto a mencionar, es la inexistencia de métodos de enseñanza, actividades Enseñanza Aprendizaje (EA), por lo tanto no es posible determinar la coherencia, pertinencia y claridad de las actividades que se establecen de nivelación y recuperación en el plan de apoyo que se encuentran en algunos grados. Por lo cual, no se logra estipular su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de la población en general y la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En este mismo orden de ideas, la relación clara, coherente y pertinente entre las estrategias para promover el aprendizaje y el propósito de desarrollar las competencias planteadas en el área, no existen, además de los planes de apoyo, los cuales se encuentran solo para algunos grados.

En relación con la evaluación, cabe anotar que, en el plan y malla curricular de Ciencias Naturales, solo se evidencia la concepción teórica de evaluación de forma general, no por grado/ nivel, por lo tanto no existen las rutas de evaluación, ni se plantean estrategias de valoración y seguimiento de los estudiantes. Así mismo, se mencionan el desarrollo de competencias, pero no se observa las estrategias que la promuevan, solo los indicadores de desempeño por cada período.

Además, tampoco se encuentran contemplados en el plan de área, ni en la malla curricular, los criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes incluyendo

Resultados

los de NEE, solo se especifica en el PEI, los criterios de promoción de los estudiantes y la escala de valoración general, con su escala cualitativa y cuantitativa, sin establecer mecanismos de valoración para los estudiantes con NEE.

Siguiendo en la misma línea, la concepción teórica de evaluación se explicita de forma general, no especifican rutas de evaluación, en cada uno de los niveles y grados, por lo tanto no hay claridad de la coherencia con los estándares, ni con los lineamientos curriculares, aunque hay que aclarar que en cada grado, se mencionan los estándares Básico de competencias, sin incluir los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en cada uno de los niveles y grados.

Una vez realizado la revisión de los documentos, se evidenció que no existe retroalimentación, ya que los resultados de la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, no son tenidos en cuenta para su reestructuración. Cada docente de área y grado los reestructura, solo teniendo en cuenta su propio criterio y los contenidos a desarrollar, es decir, no hay una unificación institucional.

8.1.2 Entrevista estructurada a rector y coordinador.

La investigación educativa constituye una de las herramientas más eficaces para el alcance de la calidad educativa, elemento tan añorado por el sistema educativo colombiano. De allí los nuevos retos de las escuelas, que en palabras de Chamorro (s. f. p.1) se exige a la escuela “emprender una investigación evaluativa (IE) orientada por expertos y realizada por los directivos docentes y docentes, que permita caracterizar los currículos existentes para

Resultados

luego proponer un rediseño curricular conforme a los contextos y necesidades identificadas”.

En consecuencia, se procede a presentar el análisis de los datos arrojados por las entrevistas dirigidas a directivos docente (rector y coordinador) en la evaluación curricular adelantada por el equipo investigador en una institución educativa de Soledad. Cabe resaltar que se adelanta dicho análisis a la luz del modelo CIPP.

Es preciso anotar, que en la institución, gran parte del equipo docente se encuentra inmerso en diferentes procesos de cualificación tales como diplomados, licenciaturas, especializaciones y maestrías; además adelantan diferentes iniciativas (proyectos y planes) con mira a mejorar el servicio prestado; estos son apoyados y liderados por los directivos docente.

A continuación son presentadas las interconexiones entre los diferentes componentes o dimensiones del modelo CIPP. (Ver anexo 12)

8.1.2.1 Análisis de la dimensión contexto entrevistas a directivos docente.

Se inicia el presente informe con la variable contexto, la cual tiene por objetivo establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con el currículo.

- ***Necesidades académicas y del entorno.***

En la institución, los directivos docentes (rector y coordinador) consideran que las necesidades de los estudiantes fueron determinadas a través de diferentes técnicas y reflexiones de docentes, lo cual fue plasmado en el horizonte institucional más

Resultados

concretamente en la misión y la cual responde a las necesidades educativas; y estas son: la necesidad de un cambio de mentalidad para afrontar las adversidades del entorno, garantizar la continuidad en la formación de los estudiante al igual que una formación para el trabajo.

“Sí, porque atiende las necesidades del contexto local” (Entrevista a rector: turno 2/ R)

“necesitamos personas que no tengan la mentalidad de finalizar la secundaria formar un hogar y no tener como sostenerlo por el contrario finalizar el bachillerato, seguirse formando como profesionales y obviamente tener un sustento con el cual poder sobrevivir” (Entrevista a coordinador: turno 4/ C)

“hay docentes que llevan varios años trabajando y conocen esta necesidad, nos apoyamos en ellos para esto” (Entrevista a rector: turno 6/ R)

“los profe, es que trabajan acá y hace muchos años llegaron a esa conclusión debido a que se hicieron una serie de visitas a las casas de los de los padres de estos muchachos... “nos basamos en que ya con antelación se habían hecho una serie de visitas, una serie de encuestas, una serie de preguntas a la comunidad” (Entrevista a coordinador: turno 6/C)

8.1.2.2 Análisis de la dimensión Input entrevistas a directivos docente.

- **Articulación del currículo con el horizonte institucional.**

Resultados

En cuanto a la articulación entre el horizonte institucional y el currículo, los mecanismos empleados por la institución educativa para promocionar el horizonte institucional y la construcción del mismo, no fue posible determinar la articulación entre el horizonte institucional y el currículo, debido a que, la institución se encuentra en un proceso de reconstrucción curricular, el cual se centra en la reconceptualización del currículo y faltaría tiempo para determinar el logro de la visión y/o la articulación del horizonte institucional y el currículo. Sin embargo, ellos consideran que el actual el horizonte institucional y el currículo se articulan.

Por otro lado, los mecanismos empleados por la institución educativa para promocionar el horizonte institucional son: carteles, cuadernos y socialización de los mismos en reuniones, asambleas de los diferentes entes que conforman la comunidad educativa.

“Se realizó una reunión en la semana institucional y en la asamblea y se tuvo en cuenta la y se tuvo en cuenta una rúbrica para reestructurar la misión” (Entrevista a rector: turno / R)

“Lo primero, la parte del contexto, nos dimos cuenta que el contexto que manejamos... la integración educativa con el ITSA ello nos colabora mucho con lo que es la parte de la competencia laborales; con las competencias laborales” (Entrevista a coordinador: turno / C)

Resultados

“La visión fue reestructurada, apenas lo planteamos a principios del año, por esta razón necesitamos de un tiempo prudencial para afirmar si se logra o no”

(Entrevista a rector: turno / R)

“La visión apenas fue reestructurada este año si me preguntas se está logrando en el momento, no, se está logrando pretendemos lograr la de aquí 3, 4 años que nuestra institución sea reconocida por la calidad educativa” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“Comunica a través de carteleras, se socializan con los docentes, padres de familia y estudiantes... los cuadernos de los estudiantes” (Entrevista a rector: turno / R)

“Lo hacemos a través de de los docentes directores de grupo ellos se encargan directamente de de anunciarles la misión y la visión a través de carteleras, a través de copiarlos en el cuaderno, ... en el tablero...se lee también se le comunica en reuniones; la primera reunión que se hizo que por la reunión general el primer objetivo era comunicarle, a los padres de familia cuál era la misión y la visión institucional” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“Los planes de área y los planes de asignatura que los cuales están en revisión” (Entrevista a rector: turno / R)

“Se hacen reuniones con los docentes con los directivos... se van hacer reuniones posteriores seguidas, consecutivas en las cuales tratamos de dar ejemplo de cómo se

Resultados

puede dar una clase a través de este modelo pedagógico” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“Estamos en proceso de construcción de curricular y apenas vamos a partir del modelo pedagógico hasta llegar a las mallas curriculares...que mejor se acomodan a nuestro contexto” (Entrevista a rector: turno / R)

“El proceso curricular apenas está empezando la construcción... pretendemos unificar los el plan de estudio... el plan de estudio no está unificado te puedo decir que no hay un plan de estudio” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“Porque pensamos y creemos que es el modelo que más se adapta para nuestros estudiantes a nuestra clase y también a lo que pide el ministerio en los estándares básicos de competencias” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“El único estudio que tenemos es la palabra de nuestros docentes en nuestros docentes son los que pues nos muestran la necesidad de los estudiantes porque son lo que tienen la vivencia diaria en clase” (Entrevista a coordinador: turno / C)

“Totalmente la teoría constructivista guarda completa coherencia con el modelo pedagógico constructivista” (Entrevista a coordinador: turno / C)

Resultados

8.1.2.3 Análisis de la dimensión Proceso entrevistas a directivos docentes.

- ***La institución se encuentra en proceso de diseño y reconstrucción del currículo.***

Los directivos declaran que el modelo pedagógico guarda coherencia con la teoría curricular (teoría constructivista) y atiende a las necesidades del entorno. No obstante, la institución está en aras de la reconstrucción de su currículo, por la tanto, considera que no es posible en el momento determinar las debilidades del mismo.

R= “Si, la teorías que hablan del constructivismo se acoplan directamente con el modelo y con el modelo y el medio estudiantil” (Entrevista a rector: turno / R)

C= “totalmente la teoría constructivista guarda completa coherencia con el modelo pedagógico constructivista” (Entrevista a coordinador: turno / C)

C= “podemos tener nosotros y es el tipo de estudiante que tenemos un estudiante que está atravesando por situaciones complicadas debido a la al contexto del de de donde viven del barrio y por tal razón de pronto a la hora de implementar lo nos haría un poco diferentes pero el modelo como tal no sería tan diferente a lo que se maneja en en la teoría” (Entrevista a coordinador: turno / C)

R= “La teoría es la teoría constructivista” (Entrevista a rector: turno / R)

C= “Luego obviamente la teoría a la teoría constructivista” (Entrevista a coordinador: turno / C)= “He ese currículo pues apenas está en construcción” (Entrevista a rector: turno / R)

Resultados

C= “apenas están en en proceso de implementación ahí nos vamos a encontrar con una cantidad de obstáculos nos vamos a encontrar con una cantidad de problemáticas pero pues pretenden pretendemos solucionar las dándole dándole continuidad al modelo pedagógico” (Entrevista a coordinador: turno / C)

Interpretación inexacta de las concepciones de calidad y competencia

Los directivos aseveran que el currículo se centra en competencias básicas y laborales, además, consideran que la calidad educativa equivale a buenos resultados (notas), que los padres de familia participan poco en los procesos curriculares adelantados por la institución y que se hace necesaria la unificación de criterios en los planes de estudio.

R= “Las básicas y las laborales” (Entrevista a rector: turno / R)

C= “Las competencias básicas competencias básicas que tiene cada una de las áreas” (Entrevista a coordinador: turno / C)

R= “Estamos en proceso de construcción del currículo si logramos armarlo de buenas manera, lo alcanzaremos y alcanzaremos la calidad” (Entrevista a rector: turno / R)

C= “Medir en cuanto a la parte de resultados... la concibo... proceso de construcción” (Entrevista a coordinador: turno / C)

Resultados

R= *“En la entrega de los preinformes y los informes periódicos.” (Entrevista a rector: turno / R)*

C= *“Ha sido difícil ha sido complicado porque es el único ente que nos hace falta en el gobierno escolar el gobierno escolar” (Entrevista a coordinador: turno / C)*

R= *“Unificación de criterios mediante... plan de estudio que responda a las necesidades del contexto y de los estudiantes” (Entrevista a rector: turno / R)*

C= *“Es bastante complicado y asegurar que se que se puedan implementar en difícil tener tener, es difícil tener el control ... los docentes entregó un plan de área y dentro del plan de área hay un enfoque y en ese enfoque pues tiene que ir toda la teoría constructivista y todo el modelo pedagógico ... el docente muestra de manera teórica como pueden desarrollar su clase a través de este modelo” (Entrevista a rector: turno / C)*

R= *“Una vez por periodo” (Entrevista a rector: turno / R)*

C= *“Cada vez que hay jornada institucional (Entrevista a coordinador: turno / C)*

8.1.2.4 Análisis de la dimensión Resultado entrevistas a directivos docente.

El modelo pedagógico y la teoría curricular guardan coherencia.

Al explorar la percepción de los directivos sobre la medida en que los padres y estudiantes están satisfechos con la institución educativa y el currículo, estos plantean que

Resultados

modelo pedagógico guarda coherencia con la teoría curricular. Lo anterior se puede evidenciar en lo expresado por el rector y coordinador.

R= “Si, la teorías que hablan del constructivismo se acoplan directamente con el modelo y con el modelo y el medio estudiantil” (Entrevista a coordinador: C)

C= “totalmente la teoría constructivista guarda completa coherencia con el modelo pedagógico constructivista” (Entrevista a coordinador: turno / C)

8.1.3 Grupos focales.

Como se mencionó anteriormente en el capítulo de la Metodología, se realizaron 3 grupos focales dirigidos a estudiantes, docentes y padres de familia. Los grupos focales de padres y docentes tenían un total de 14 participantes y el de estudiantes 16. Estos se realizaron, propiciando la discusión y la participación activa de los miembros del grupo.

Los resultados obtenidos en estos grupos focales, se presentan con base en los temas o variables que fueron más recurrentes en las respuestas de los participantes, la cuales se agruparon en categorías de análisis como: Necesidades académicas y del entorno, Desarticulación del currículo con el horizonte institucional, No existe unificación del modelo pedagógico institucional, No hay unificación institucional respecto a las concepciones de calidad y competencia, Inconformidad con las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza. (Ver Anexo 19)

Resultados

8.1.3.1 Necesidades académicas y del entorno.

Las necesidades académicas y del entorno que se mencionaron con mayor frecuencia en los grupos focales, se expondrán, de acuerdo a cada grupo. En este caso. Las necesidades de los docentes fueron: La Inexistencia del departamento de psicología, Carencias de hábito de estudio, falencias en comprensión lectora y operaciones básicas, familias disfuncionales.

Estas afirmaciones se pueden evidenciar en lo expresado por los docentes

*“No tenemos las herramientas en cuanto a la ayuda de psicología entonces las necesidades de nuestros estudiantes son extremas” (Grupo Focal Docentes (GFD):
Turno 2/ D2*

“Nosotros no tenemos esa ayuda de psicología, no tenemos a una persona que haga ese seguimiento como tal” (GFD Turno74/ D5)

“La falta de hábito de estudio falencias en lectura comprensión lectora Eh (...) operaciones básicas de las matemáticas” (GFD Turno3/ D7)

“La capacidad de análisis de ellos se ve reducida porque no tienen esa comprensión lectora, saben decodificar mas no saben leer” (GFD Turno8/ D9)

“Tratar de mejorar ese hábito de lectura mejorar esa parte de pensamiento crítico llevando unos textos y como no están acostumbrados a ese tipo de evaluaciones por eso entre otras cosas la prueba saber salimos mal” (GFD Turno31/ D 3)

Resultados

“En termino estudiantil que pasan por muchas de estas vicisitudes que tienen diferentes problemas en la casa encontramos niños abusados sexualmente encontramos niños con (...) papá o sin mamá o ninguno de los dos o están viviendo inclusive con vecinos, ni siquiera con la familia” (GFD Turno3/ D8)

Por otro lado, los estudiantes mencionaron que prefieren clases dinámicas y participativas, que se debe mejorar los tipos de evaluación y hacer uso de herramientas virtuales.

“Hacer mesas redondas, estar así con el profesor uno entiende más y se puede desempeñar más en el área y hablar más, dialogar más participar más...” (Grupo Focal Estudiantes (GFE): Turno 8/ E13)

“Que se volvieran más dinámicos, didácticos, integrales.” (GFE Turno24 / E12)

“Enfocarse también como en la prueba saber y en las pruebas ICFES para uno vaya desarrollando esas habilidades...” (GFE Turno 19 / E14)

“Casi todas las evaluaciones son escritas y también podemos observar, dialogar o comunicarle a los profesores para que también hagan evaluaciones orales...” (GFE Turno 31 / E15)

“Que colocaran cosas virtuales...” (GFE Turno 17 / E8)

“Me gustaría que los profesores implementaran las herramientas virtuales...que los profesores (Eh) hicieran que los estudiantes (Eh) les prestaran más herramientas electrónicas” (GFE Turno 24 / E12)

En el caso de los padres de familia, ellos señalaron que se necesita realizar una intensificación horaria en el área de inglés.

Resultados

“Que coloquen inglés desde grado 0º, porque ese es el idioma que se está usando, para todo tú necesitas hablar inglés” (Grupo Focal Padres (GFP) Turno 78/ P5)

8.1.3.2 Desarticulación del currículo con el horizonte institucional.

Dentro de los resultados que surgieron en los grupos focales, se encontró que falta claridad para establecer si el currículo permite alcanzar la misión y perfil del estudiante y se hace necesario que haya mayor divulgación de la misión y visión a la comunidad. Los docentes y padres de familia señalaron lo siguiente:

*“El currículo debería encaminarse para allá o sea que tipo de estudiante queremos”
(GFD Turno69/ D7)*

*“Estamos en ese punto porque apenas empezamos este año a vislumbrar los cambios que íbamos hacer a la misión, a la visión el cambio en el modelo pedagógico, y todo eso va enfocado en lograr ese perfil de estudiante que tenemos.” (GFD Turno70/
D10)*

“Este año se debió en todos los cursos colocar la misión y la visión para que los estudiantes la conocieran la manejaran y con el familiar a iniciar de este año se le socializo y se les envió una copia a casa con los niños” (GFD Turno76/D 14)

“la misión la visión, cada grupo hizo la socialización, la escribieron hasta en los cuadernos (...) algunos cursos la tienen publicada” (GFD Turno77/ D4)

Tienen años que no nos entregan el manual de convivencia, que es ahí donde se encuentran, eso me imagino que eso lo van cambiando, la que sacaron este año es nueva, el profesor nos las leyó, pero en sí no la sabemos” (GFP Turno14/ P2).

Resultados

Una vez nos la colocaron en una reunión en la sala de informática y lo pasaron por video beam también la nueva misión, visión y el Manual de Convivencia, solo a unos padres que fueron seleccionados por curso”(GFP Turno20/P5)

8.1.3.3 No existe unificación del modelo pedagógico institucional.

El modelo pedagógico de una institución es fundamental, ya que permite orientar el proceso educativo en una institución, sin embargo en el grupo focal de docentes, se observó que no existe un modelo pedagógico institucional que sea directriz para los docentes, pues cada uno emplea uno distinto para sustentar su enseñanza, lo que permite inferir que no existe coherencia con el que plantean en el PEI. Además, señalaron que existe intención de cambio de sus prácticas pedagógicas tradicionalistas y hay desconocimiento de la teoría curricular que sustenta el currículo y la teoría de aprendizaje. Esta información se puede justificar en los siguientes diálogos.

“Estamos en un tránsito de tratar de implementar algo nuevo a reemplazar lo que ya tenemos y pues que escapemos de la constante que tenemos que salir de la tradicional” (GFD Turno15/ D8)

“El pedagógico conceptual aunque es muy difícil implementarlo pero he trabajado con el que me gusta y con el que yo me he sentido bien en mi área” (GFD Turno34/ j? D)

“Yo soy de las que piensa que lo tradicionalista se tiene que aplicar en algún momento y funciona” (GFD Turno35/ D13)

Resultados

“Trato de trabajarle de diferentes partes hago conceptual, constructivista Eh de pronto en algunos momentos tradicionalista” (GFD Turno36/ D12)

Modelo pedagógico como tal no tenemos” (GFD Turno36/D5)

“No hay un modelo como tal” (GFD Turno38/ D7)

“Enfocarme o encerrarme en un modelo no sabría en cual porque la verdad yo manejo diferentes enfoques. ¿Con cuál me identifico? Me identificaría más con el constructivista y conceptualista.” (GFD Turno36/D9)

“El modelo que pensamos colocar en la institución no es simplemente constructivista, si estoy mal me corrigen, conductista- constructivista exactamente podemos hacer una (...) aunque muchas veces como dice la seño y el profe toca volverse a lo tradicional” (GFD Turno38/ D4)

8.1.3.4 No hay unificación institucional respecto a las concepciones de calidad y competencia.

Del discurso de los docentes, se pudo deducir que no existe unificación institucional en las concepciones de calidad y competencia, pues algunos docentes asumen las competencias como el saber hacer y que la calidad solo es medida por los resultados de las pruebas saber. Así mismo, mencionan que no hay claridad en la definición de calidad. Esta afirmación se sustenta en lo siguiente:

“Cuando el estudiante aplica ese nuevo saber, porque si partimos del significado de competencia todos sabemos que las competencias se refieren al saber hacer” (GFD Turno42/ D4)

Resultados

“Saber hacer en un contexto aplicando todas las herramientas que los docentes le dan dentro de clases y las habilidades que ellos poseen para solucionar un problema que se le presente en su contexto” (GFD Turno43/ D8)

“El colegio no tiene eh definido bien el concepto de calidad ni como concibe la calidad” (GFD Turno46/ D12)

“Prueba saber eso es lo que nos daría o nos certificaría que tenemos un currículo de calidad los resultados (GFD Turno51/ D11)

“Si estamos viendo la calidad como la pide el Ministerio no tenemos calidad por ninguna parte” (GFD Turno58/ D7)

“Aquí la calidad casi no se está viendo”(GFD Turno61/ D10)

8.1.3.5 Inconformidad de padres de familia y estudiantes con las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza.

Uno de los principales resultados que se obtuvieron en el desarrollo de los grupos focales, especialmente en el de estudiantes, es que se encuentran inconformes con las metodologías que la mayoría de docentes emplean para el proceso de enseñanza, ya que según los estudiantes los docentes manejan metodologías tradicionales, pues prefieren clases dinámicas y participativas. Esto lo podemos observar en las siguientes expresiones:

“Los profesores del colegio se enfocan nada más en llegar y dar la clase...” (GFE Turno 4 / E9)

Resultados

“Yo pienso sinceramente que no me gusta como los profesores enseñan porque se han quedado como en lo antiguo”. (GFE Turno 9 / E7)

“Hacer mesas redondas, estar así con el profesor uno entiende más y se puede desempeñar más en el área y hablar más, dialogar más participar más...” (GFE Turno 8 / E13)

“A mí me gustaría que nos enseñaran por ejemplo pasando al tablero, poniéndonos lecturas, repasos, no para hablar, para repasar, para nosotros aprender más, con libros,...” (GFE Turno 27/E3)

“Me gustaría que se hicieran mesas redondas, que todos participen...” (GFE Turno 28 / E5)

“Que colocaran cosas virtuales...” (GFE Turno 17 / E8)

“Me gustaría que los profesores implementaran las herramientas virtuales...” (GFE Turno 24 / E1)

8.1.4 Observación de clase no participante.

En el capítulo de la Metodología, se mencionó que una de las técnicas que se empleó para la recolección de información fue la observación de clase no participante, en la que se grabaron 3 prácticas pedagógicas de las áreas de ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales de los grados de 1°, 5° y 7°. Los resultados derivados de las observaciones de clases, se muestran en base a los temas o variables comunes que fueron constantes en las tres gestiones de aula. Para esto, se analizaron tres momentos fundamentales para llevar a

Resultados

cabo una práctica pedagógica como lo son: planeación, desarrollo y evaluación. Los resultados hallados en cada momento se agruparon en categorías de análisis. (Ver Anexo 18 y 18.1)

8.1.4.1 Planeación.

La planeación fue uno de los momentos que se evaluó en la gestión de aula, en este momento se consideró pertinente analizar criterios como: La relación existente entre la planeación del docente con el modelo pedagógico de la institución, si se presentan los objetivos de aprendizaje de forma clara y precisa, si se tienen en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes, si en la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad ya sea estándares, derechos básicos de aprendizaje y si presenta los aspectos fundamentales de una gestión de aula como lo son: el ambiente escolar, los saberes previos, la metodología, tiempo, materiales educativos de apoyo y evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior se presentan los siguientes resultados:

- **Incoherencia con el modelo pedagógico de la Institución**

La planeación de clase se muestra incoherente con lo propuesto en el modelo pedagógico de la institución, debido a que, las planeaciones son diferentes, cada docente maneja su propio diseño y no todos orientan su actividad pedagógica bajo un mismo modelo pedagógico, tanto así que se enuncia en cada una de las clases modelos diferentes tales como: crítico social, constructivista y conductista; siendo que el modelo plasmado en el PEI es el Modelo de Escuela de Desarrollo Integral.

Resultados

- **Aspectos fundamentales de gestión de aula parcialmente definidos en la planeación (ambiente escolar, saberes previos, metodología, tiempo, materiales educativos de apoyo y evaluación)**

Se pudo encontrar que desde su planeación hay actividades propuestas para una buena gestión de aula. Se evidencia una fase de exploración, que hace referencia a la consecución de los saberes previos, especifica la metodología a utilizar durante la secuencia didáctica, menciona el material educativo a utilizar y la forma cómo va a llevar el proceso de evaluación. Sin embargo, no especifica el tiempo a utilizar en cada uno de los momentos del acto pedagógico.

Por otro lado, en la planeación se plantean objetivos claros de aprendizaje que el docente espera que alcancen los estudiantes.

8.1.4.2 Desarrollo.

Este momento de la clase, se evaluó teniendo en cuenta criterios como: Ambiente favorable para el aprendizaje, activación de conocimientos previos, conocimiento del contenido disciplinar, didáctica utilizada en el aula de clase, uso pedagógico de los materiales educativos.

- **Ambiente Favorable de Aprendizaje y Activación de Conocimientos**

Durante el desarrollo de la actividad pedagógica, se evidenció un ambiente favorable para el aprendizaje. Los docentes plantean acuerdos con los estudiantes para el desarrollo de la práctica pedagógica, enfatizando en la participación de ellos durante la clase. Sin

Resultados

embargo, los estudiantes no se mostraron participativos, pues se requiere de emplear diversas estrategias que fomenten más la participación en ellos.

Así mismo, se observó que los docentes tuvieron en cuenta las ideas previas de los estudiantes, de acuerdo a la temática a desarrollar. Para esto, propusieron una actividad inicial y realizaron preguntas relacionadas con esta y con los conocimientos que ya poseen.

- **Ausencia de estrategias que favorecen procesos de profundización, argumentación o inferencias en los estudiantes.**

Los docentes emplean estrategias para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo se observó que existe ausencia de actividades que permitan a los estudiantes profundizar, argumentar e inferir en cualquier situación, ya que la mayoría de actividades que emplean tienden a ser memorísticas. Por otro lado, los docentes muestran dominio del contenido disciplinar, utilizan un lenguaje claro en su proceso de enseñanza.

- **Didáctica utilizada en el aula de clase**

La didáctica utilizada en el aula de clase, se centra en actividades individuales, dejando a un lado el trabajo en equipo, de tal manera que los estudiantes puedan construir conocimientos interactuando con el otro. Además, la mayoría de actividades desarrolladas en el aula solo profundizan el saber, restándole importancia al hacer y el ser. Hubo uso adecuado del tiempo, pues cada actividad se desarrolla en el tiempo justo para llevarla a cabo, aunque el tiempo no estaba especificado en la planeación. Así mismo, tuvieron buen

Resultados

uso de materiales educativos como apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, entre los recursos que emplean se encuentran los audiovisuales y a su vez se pudo evidenciar que las actividades planeadas y ejecutadas durante el desarrollo de la clase.

8.1.4.3 Evaluación.

En el momento de la evaluación, se encontraron los siguientes resultados, a partir del criterio evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje.

- **La evaluación se centra en el saber**

La evaluación desarrollada en la clase abarca los aprendizajes centrados en el saber. Los docentes monitorean el aprendizaje de los estudiantes, a través de talleres y preguntas relacionadas con la temática y con el conocimiento adquirido. Sin embargo, se observa que la evaluación solo se percibe al final de la actividad pedagógica. Cabe aclarar, que no se emplean diversas formas de evaluación, solo se limitan a realizar una hetroevaluación como forma de evaluación, dejando a un lado la autoevaluación y la coevaluación, las cuales son importantes tanto para los docentes y estudiantes.

8.1.5 Triangulación.

A continuación se presentan la triangulación de las diversas técnicas empleadas en la recolección de datos, teniendo en cuenta las dimensiones del modelo CIPP. (Ver anexo 26)

Resultados

Evaluación de contexto

La evaluación de contexto, tiene como finalidad, identificar las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya inserta la institución focalizada y las necesidades de los estudiantes (emocional, económica, psicológica, convivencia, académica) y su articulación con el currículo.

Para llevar a cabo esta evaluación, se emplearon diversas técnicas como: el análisis documental, a través de formatos de evaluación, para realizar una revisión exhaustiva del PEI de la institución. De igual forma, se aplicaron los grupos focales que se realizaron con docentes (GFD), padres de familia (GFP) y estudiantes (GFE) de la institución. Por último, se llevó a cabo la entrevista estructurada al rector (ER) y coordinador (EC).

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el debido análisis e interpretación de los datos, a partir la triangulación de la información obtenida. De acuerdo a este proceso, se evidenció que, el análisis documental permitió establecer que **el horizonte institucional no respondía a las necesidades de los estudiantes y del entorno, así mismo, no se encontró soporte documental de un estudio de necesidades.** Esta información, fue contrastada con la técnicas de grupos focales y entrevistas a directivos docente, donde se enfatizó que la institución era consciente de sus debilidades, por lo cual, dentro de su plan de mejoramiento institucional plantearon la reestructuración de su horizonte institucional.

De igual forma, expresaron los avances y actividades que están llevando a cabo para lograr su adecuación conforme a un estudio de necesidades. Tal como se evidencia en el grupo focal GFD (70: D) *“estamos en ese punto porque apenas empezamos este año a*

Resultados

vislumbrar los cambios que íbamos hacer a la misión, a la visión..., y todo eso va enfocado en lograr ese perfil de estudiante que tenemos." Y en la entrevista a los directivos de la institución donde se declara que, ER (8:R) "la visión fue reestructurada, apenas lo planteamos a principios del año, por esta razón necesitamos de un tiempo prudencial para afirmar si se logra o no"

Este elemento cobra importancia, pues, como lo plantea Sacristán, J. (1995), el currículo viene dado por el propio entorno, en los que se inserta un contexto de aula personal, social, histórico y político; donde debe primar una relación determinante entre: sociedad-cultura - curriculum - práctica. Razón por la cual, se considera pertinente que la institución busque responder a las necesidades de su contexto a partir de la resignificación de su horizonte institucional.

Otro hallazgo encontrado es, **deficiencias académicas y vulnerabilidad del entorno**, aspecto que es afirmado por los docentes al expresar que, GFD (3: D) "*...en termino estudiantil que pasan por muchas de estas vicisitudes que tienen diferentes problemas en la casa encontramos niños abusados sexualmente, encontramos niños con (...) papá o sin mamá o ninguno de los dos o están viviendo inclusive con vecinos, ni siquiera con la familia". "...la falta de habito de estudio falencias en lectura comprensión lectora Eh (...) operaciones básicas de las matemáticas"* GFD (2: D) "*no tenemos las herramientas en cuanto a la ayuda de psicología entonces las necesidades de nuestros estudiantes son extremas.*" Aspecto que subrayan también los padres de familia GFP (50: P6) "*La verdad yo no he visto esa ayuda, el año pasado con la psicóloga, que le agradezco mucho. Mi niño tiene problemas cognitivos, el hijo mío lo tengo en centro médico cognitivo que tiene un*

Resultados

tratamiento porque él tiene déficit en el aprendizaje, no sé a quién dirigirme” GFP (64: P2)

“Ahora por la disciplina el coordinador está haciendo una labor buena, excelente, pero a nivel académico a veces, he tenido las ganas de sacar al niño de la institución, porque yo siento, que a veces como lo dijeron eso va en el niño o me pregunto será el niño o la institución, porque a veces me pongo a mirar, porque en el salón de él, o sea un niño que pierda 12 materias, es terrible, fatal, yo digo, entonces para qué está en el colegio”

Lo anterior, es contrastado con las intervenciones de los estudiantes quienes manifiestan inconformidad con el uso de metodologías antiguas para la enseñanza y la necesidad de tener clases dinámicas y participativas. Esto se pudo establecer a partir de las mediaciones en los grupo focales donde se expresó la necesidad de GFE (8:E13) *“...hacer mesas redondas, estar así con el profesor uno entiende más y se puede desempeñar más en el área y hablar más, dialogar”*. GFE (9:E7) *“Yo pienso sinceramente que no me gusta como los profesores enseñan porque se han quedado como en lo antiguo...”*, esto último es ratificado por los docentes al comunicar que, GFD (15: D) *“estamos en un tránsito de tratar de implementar algo nuevo a reemplazar lo que ya tenemos y pues que escapemos de la constante que tenemos que salir de la tradicional”* GFD (37: D) *“como dicen los demás profesores toca utilizar el método tradicional...”* Es por ello, que los estudiantes ratifican que necesitan GFE (24: E12) *“...que se volvieran más dinámicos, didácticos, integrales.”*

De acuerdo a esto, resulta esencial mencionar que, en palabras de (Casanova, 2012) es ineludible abogar por un currículum que incluya las necesidades de cada estudiante, disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que los

Resultados

dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que forme para la toma de decisiones. En fin, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” y a su vez lograr paso a paso lo que tanto se ha anhelado, una educación de calidad.

Evaluación de input o entrada

En esta dimensión del modelo, se pretende evaluar las estrategias de programa, alternativas en el contexto conforme a las necesidades y circunstancias, así como desarrollar un plan, que sirva para cumplir sus propósitos educacionales. En este caso, establecer la incidencia del horizonte institucional en el currículo a través de las técnicas aplicadas.

Por lo tanto, a partir del estudio de la información obtenida al aplicar la revisión documental, se constató que existe una **desarticulación del currículo con el horizonte institucional**, sin embargo, al emplear la técnicas de grupo focales y entrevistas, se estableció un hallazgo importante, pues dilucidó que **el horizonte institucional se encontraba en proceso de adecuación y reestructuración**, tal como se evidencia en las siguientes participaciones de los docentes GFD (70: D) *“estamos en ese punto porque apenas empezamos este año a vislumbrar los cambios que íbamos hacer a la misión, a la visión”* (77:D) *“la misión la visión, cada grupo hizo la socialización...”* (74: D) *“ahora de currículo que ahora cómo lo vamos a trabajar pues ya es otro”*. Al igual que, en la intervención del rector y coordinador al exponer que, ER (2: R) *“Se realizó una reunión en*

Resultados

la semana institucional y en la asamblea y se tuvo en cuenta la y se tuvo en cuenta una rúbrica para reestructurar la misión”. EC (12: C) “la visión apenas fue reestructurada este año si me preguntas se está logrando en el momento, no, se está logrando pretendemos lograr la de aquí 3, 4 años que nuestra institución sea reconocida por la calidad educativa.”

Este aspecto, fue ratificado a partir de las intervenciones de los padres y estudiantes GFP (20:P5) *“Una vez nos la colocaron en una reunión en la sala de informática y lo pasaron por video beam también la nueva misión, visión y el Manual de Convivencia, solo a unos padres que fueron seleccionados por curso”* GFP (14: P2) *“Tienen años que no nos entregan el manual de convivencia, que es ahí donde se encuentran, eso me imagino que eso lo van cambiando, la que sacaron este año es nueva, el profesor nos las leyó, pero en sí no la sabemos”* GFE (133: E14) *“ Yo la conocí por medio del día que entregaron boletín...”*

Dicho hallazgo es ineludible, puesto que, como bien lo plantea Hemel Peinado (2013) “el horizonte institucional es el fundamento filosófico que orienta, es el derrotero que precisa la proyección y las acciones que dan sentido a los planes y proyectos, dinamiza la integración de la comunidad y la inclusión de los contextos local, regional y nacional; que inspira y fomenta el quehacer educativo, define la identidad del plantel, incrementa el desarrollo de la institución educativa, proporciona bases sólidas y firmes relacionadas con el conocimiento, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y sociales de todos los miembros, la creatividad, la confianza en el nivel de desempeño y precisa las

Resultados

metas y logros alcanzar en un determinado tiempo. Estos postulados se concretan en la Misión, la Visión, los principios éticos, pedagógicos, epistemológicos, epistemológicos, los valores, los objetivos, las estrategias, las metas, etc.” (p.46)

De esta manera, también se evidenció que no es posible establecer si el plan de estudios 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, ya que, se constató la **inexistencia del plan de estudio**. El coordinador afirma que EC (20: C) *“El proceso curricular apenas está empezando la construcción... pretendemos unificar los el plan de estudio... el plan de estudio no está unificado te puedo decir que no hay un plan de estudio”*

Este elemento que recobra importancia, pues como lo afirma el Ministerio de educación Nacional “el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”. Por lo tanto, no puede quedar relegada la estructuración del plan de estudio de una institución.

Evaluación de proceso

A través de la evaluación de proceso se puede monitorear y obtener información de cómo se está ejecutando el programa y si corresponde a lo planificado, con el fin de tomar medidas y direccionar el plan hacia el cumplimiento de los objetivos. Teniendo en cuenta la finalidad de esta dimensión, se puede afirmar que, al analizar la información de las

Resultados

técnicas empleadas, se pudo detectar que el **modelo pedagógico institucional carece de fundamentación teórica y metodológica**, es decir, aunque existe un modelo que está plasmado en el PEI como “Escuela de desarrollo integral”, este no da cuenta de lo que comprende, pues, tal como se evidenció en la revisión documental no vislumbra teorías que soporten las dimensiones del modelo pedagógico y formas de aplicarlo.

De allí que, al ejecutar las técnicas de grupos focales y observación no participante de las clases, se pudo constatar que, no existe un criterio unificado para desarrollar las prácticas pedagógicas. Tanto así que, se manifiesta la aplicación de diferentes modelos según cada docente (Tradicional, Conductista, Constructivista, Crítico- Social) sin tener claro los criterios y lo que establece cada uno, tal como se evidencia, en las siguientes intervenciones de docentes GFD (11: D) *“mi metodología si es más tradicionalista intenta un poco en la medida en la que puedo y les veo la capacidad hacerlo más constructivista pero no la verdad es que la mayoría la mía es tradicionalista”* GFD (15: D) *“estamos en un tránsito de tratar de implementar algo nuevo a reemplazar lo que ya tenemos y pues que escapemos de la constante que tenemos que salir de la tradicional.”*

Por lo tanto, se pudo establecer que, no hay un modelo pedagógico institucional que sea directriz para los docentes de la institución, de tal forma que responda al cumplimiento de las metas educacionales y el perfil del estudiante que se desea formar. Es en este punto que cobra importancia, el hecho que como comunidad educativa reconozca y se esmeren en seguir con **el diseño y reestructuración del currículo de la institución**. Tanto así que, actualmente la comunidad educativa se está enfocando hacia nuevas perspectivas que se

Resultados

acerquen más a las expectativas de los estudiantes como lo exponen el rector y coordinador ER (19: R) *“Si, la teorías que hablan del constructivismo se acoplan directamente con el modelo y con el modelo y el medio estudiantil”* ER (34: R) *“Estamos en proceso de construcción del currículo si logramos armarlo de buenas manera, lo alcanzaremos y alcanzaremos la calidad.”*

Lo anterior, cobra importancia, debido a que, tal como lo concibe Rafael Flórez (1999) el modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía; es decir que los modelos pedagógicos son construcciones mentales, que representan un conjunto de relaciones con el fin de mejorar el rendimiento escolar.

De igual manera, los estudiantes exponen que les gustaría que les enseñaran de forma diferente y cambiando su metodología GFE (8: E13) *“...hacer mesas redondas, estar así con el profesor uno entiende más y se puede desempeñar más en el área y hablar más, dialogar más, participar más...”* GFE (28: E5) *“...me gustaría que se hicieran mesas redondas, que todos participen...”* GFE (17: E8) *“...que colocaran cosas virtuales...”* GFE (24: E12) *“Me gustaría que los profesores implementaran las herramientas virtuales...”*

Por esto, queda claro lo necesario que es, establecer un precepto que conlleve a la unificación de los criterios metodológicos para el desarrollo de las practicas pedagógicas y que esta responda a las necesidades de los estudiantes y del entorno.

Resultados

Evaluación de producto

El objetivo de la evaluación de producto es dar cuenta de los efectos, logros alcanzados y satisfacción del programa con relación a las necesidades y propósitos establecidos inicialmente. Es así como, en este proceso se logró detectar que existe notoriamente una **inconformidad con las metodologías y evaluaciones empleadas guiadas al saber.**

Aspecto que es notorio en las participaciones que realizaron los estudiantes en la realización de los grupos focales, donde declaran que se deben mejorar los tipos de evaluaciones GFE (19: E14) “...enfocarse también como en la prueba saber y en las pruebas ICFES para uno vaya desarrollando esas habilidades...” GFE (31: E15) “... casi todas las evaluaciones son escritas y también podemos observar, dialogar o comunicarle a los profesores para que también hagan evaluaciones orales...” GFE (24: E12) “...que se volvieran más dinámicos, didácticos, integrales.” GFE (74: E4) “A mí me gustaría que dieran módulos y los módulos llevármolos para la casa y traerlos al colegio ya desarrollados” GFE (65: E10) “Se evalúa más los compromisos que los exámenes y actividades en clases.”

Cabe resaltar que, los estudiantes son conscientes de las desventajas y aspectos negativos de su entorno y la vulnerabilidad a la que están expuestos a diario, por ello, tienen claro que la educación es la alternativa para mejorar su calidad de vida y lo esencial que es formarse integralmente, tal como lo expresan, se educan GFE (49: E3) “...para poder seguir adelante, para poder defenderse allá afuera en la sociedad.” GFE (54: E12)

Resultados

“...para formarnos como personas...” GFE (52: E15) “...para poder seguir y seguir estudiando para poder así ser alguien en la vida...”

De igual forma, los padres de familia manifiestan sus anhelos de ver a sus hijos salir adelante, formarse como persona que puedan destacarse en el ámbito educativo, proyectarse como exitosos profesionales y así obtener excelentes resultados en el campo laboral, por esto, expresan que debe seguirse avanzando en la institución, que se tengan mejores resultados en lo académico y convivencial. Tal como lo afirma, GFP (41: P8) *“A mí sí me gustaría que... hubiese un cambio, que no solamente fuera el profesor *** o si no que sean todos los profesores, por ejemplo las pruebas saber, que es puro análisis, yo digo que eso lo deben implementar acá”*

Es así como, pese a lo académico los padres se ven motivado y valorar los cambios que están surgiendo en la institución GFP (3: P11) *“Este año me ha gustado, el... procedimiento del colegio, por medio de las reglas, que viene funcionando como se debiera”* GFP (7: P7) *“La educación como lo dice mis compañeros, la educación ha ido aumentando, ha ido mejorando bastante”* GFP (64: P2) *“Ahora por la disciplina el coordinador está haciendo una labor buena, excelente, pero a nivel académico a veces, he tenido las ganas de sacar al niño de la institución, porque yo siento, que a veces como lo dijeron eso va en el niño o me pregunto será el niño o la institución, porque a veces me pongo a mirar, porque en el salón de él, o sea un niño que pierda 12 materias, es terrible, fatal, yo digo, entonces para qué está en el colegio”* GFP (65: P8) *“Yo digo que la educación no es que sea mala o buena, la cuestión es que aquí en la institución hacen falta*

Resultados

muchas cosas, como para que el niño vaya uno aprendiendo, porque aquí no hay laboratorio de química, eh... la mayoría pierden matemáticas, yo me hago una pregunta ¿o todos los pelaos son brutos? o ¿el profesor no está haciendo el trabajo?."

Este punto tiene relevancia, en la medida en que, centramos la mira en una educación integral, ya que, como lo plantea Jacques Delors en su informe a la UNESCO, titulado La educación encierra un tesoro "La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser", por ello, es ineludible que las metodologías de enseñanza aprendizaje estén guiados hacia estos pilares y no solo hacia el saber. Por ende, la verificación o evaluación de este proceso debe hacerse de manera integral y continua como lo expresa, Camillone A. y otros (1988) citado por Hemel Peinado (2013) la "evaluación es parte del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta, entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquellos que carecen de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo". (p.225)

Por lo anterior, se puede dilucidar la preocupación latente de los miembros de la comunidad educativa, hacia el mejoramiento de la calidad de educación que brinda la institución, así mismo, hacen saber sus deseos, esperan que sus puntos de vistas sean escuchados y tenidos en cuenta, ya que, lo que quieren es poder ver sobresalir a esta institución, tanto en lo académico como en su convivencia y no solo a nivel local, que sea referente positivo de su entorno y que sea un apoyo fehaciente para la comunidad, de tal

Resultados

manera, que cierre las brechas educacionales con el fin de cumplir las exigencias que demanda actualmente la sociedad, permitiendo que esta comunidad vulnerable y los sectores menos favorecidos puedan hacer parte de un cambio social y que se refleje en un mejor futuro para las nuevas generaciones.

8.2 Plan de mejoramiento

Según la Guía N° 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) “El plan de mejoramiento, es un conjunto de medidas establecidas por el rector o director y su equipo de gestión para producir, en un período determinado, cambios significativos en los objetivos estratégicos de la institución” (p. 51).

Por tal razón, se plantea que para que los esfuerzos de las personas involucradas en la elaboración y ejecución del plan de mejoramiento sean fructíferos y lleven a los resultados esperados es fundamental que todos sepan a dónde se quiere llegar y compartan estos propósitos.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que si se desea que el plan de mejoramiento sea eficaz y oportuno, es necesario establecer un conjunto de acciones, que conlleven a la consecución del objetivo y metas educativas establecidas, para el progreso de la Institución. Es por esto, que para el diseño del plan de mejoramiento, se tuvo en cuenta el Ministerio de Administración Pública (MAP, 2014, p.5) el cual expresa que, para garantizar que estas acciones sean efectivas deben tener los siguientes atributos:

Resultados

Consensuadas: Las acciones a ejecutar deben ser debatidas y consensuadas entre todos los involucrados.

Coherentes: Las acciones a ejecutar deben ser coherentes con las mejoras identificadas en el proceso de evaluación y los objetivos que se pretenden lograr.

Realistas: Las acciones deben ser viables para poder realizarlas.

Flexibles: Las acciones deben ser susceptibles de ser modificadas por imprevistos internos y del entorno, sin que se pierda el objetivo original.

8.2.1 Fases del Plan de Mejoramiento.

Para el diseño del plan de mejoramiento de la Institución Educativa de Soledad-Atlántico, se tuvo en cuenta las siguientes fases:

Fase 1: Selección del equipo de mejora.

Es importante seleccionar un equipo de mejora, el cual será el responsable de elaborar, desarrollar y dar seguimiento al Plan de Mejoramiento (PM) y a su vez, se debe establecer el rol de sus integrantes, para su mayor efectividad. Hacen parte del equipo de mejora, es decir, del grupo de gestión de calidad: El rector, coordinadores, jefes de área y el grupo investigador. El rol de cada uno se puede observar a continuación.

Resultados

Tabla 5 *Equipo de Mejora*

Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
Lorenzo Beltrán. Equipo de Calidad	Coordinado r/a del PM	Es la persona que lidera el proceso de puesta en marcha del plan de mejora. Se encarga de conformar el equipo, busca los expertos y la construcción establecimiento del plan de acción.	*Explicar la metodología de forma clara y sencilla. *Motivar a los participantes. *Crear un ambiente de confianza en el cual se respetan las ideas de todos. *Buscar el acuerdo sobre los productos por lograr, el plan de acción y su gestión. *Orientar el trabajo a realizar. *Gestionar la organización de las diferentes actividades. *Establecer planes de contingencia para la atención de riesgos internos y externos.	Liderazgo. Trabajo en equipo. Respeto a la diferencia. Seguimiento al plan de acción. Gestión de los recursos de forma eficiente y efectiva.
Enit Rueda.	Secretario/a	Es el auxiliar de los procesos adelantados en el plan de mejoramiento, se encarga de actividades operativas, organizativas, la gestión de documentos, administración de recursos. Es la mano derecha del coordinador.	Desplegar mecanismos para facilitar la comunicación. Gestionar los documentos: actas, informes memorandos, correo, comunicados entre otros. Administración de recursos logísticos, estableciendo los espacios y control de uso.	Comunicación efectiva entre los diferentes órganos del equipo de mejora. Documentos soportes comunicaciones Evidencia de uso de recursos logísticos.
Ilich Serrano	Vínculo con el profesorado	Es la persona encargada de ser el puente entre el personal docente y el equipo de mejora; el cual recoge las inquietudes, establece lazos de comunicación de doble vía.	Diálogo con docentes. Levantar actas de reuniones. Realizar seguimiento.	Documentos con las inquietudes, sugerencias, descripción del desarrollo de actividades relacionadas entre el equipo de mejora y los docentes.
Carlos Anillo	Vínculo con los/as estudiantes	Es la persona encargada de establecer relaciones entre la comunidad estudiantil y el equipo de mejora para garantizar así la participación de este ente del gobierno escolar.	Dialogo con estudiantes. Levantar actas de reuniones. Realizar seguimiento.	Documentos con las inquietudes, sugerencias, descripción del desarrollo de actividades relacionadas entre el equipo de mejora y los estudiantes.
Diana Perdomo	Vínculo con las directivas	Es el responsable de mantener una comunicación efectiva	Comunicación efectiva entre las directivas y el equipo de mejorar.	Actas. Gestionar la

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Resultados

Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
	del plantel	y de gestionar los recursos para el desarrollo del plan de acción.	Establecer canales de comunicación Gestionar para llevar a cabo los acuerdos entre los entes.	realización de acuerdos. Monitorear y realizar seguimiento.
Lenis Muñoz	Vínculo con el sector externo	Es el miembro del equipo de mejora que gestiona recursos con agentes externos a la entidad educativa que están comprometida con la misma.	Comunicación efectiva entre agentes externos y el equipo de mejora. Establecer canales de comunicación Gestionar el llevar a cabo los acuerdos entre los entes.	Actas. Gestionar la realización de acuerdos. Monitorear y realizar seguimiento.
Ilich Serrano Carlos Anillo Adolfo Colon Diana Perdomo Enith Rueda	Seguimiento al PM	Se encarga de verificar el cumplimiento de las acciones establecidas en el plan.	Aplicar los indicadores. Realizar seguimiento a las diferentes actividades. Recoger evidencias de lo puesto en escena de las actividades. Establecer la frecuencia de recolección de evidencias.	Documento descriptivo sobre la aplicación de indicadores. Evidencias de lo puesto en escena de las actividades: actas, informes memorandos, correo, comunicados, presupuestas ejecutados, entre otros.
	Coordinador del proceso de evaluación del PM	Es el encargado de adelantar procesos para la valoración del nivel de cumplimiento de las diferentes acciones ejecutadas en la puesta en marcha del plan de mejoramiento. Estas acciones constantes y permiten la toma de decisiones.	Aplicar los medios de verificación de las acciones plantadas. Establecer mecanismos para el monitoreo y toma de decisiones.	Evidencias de la aplicación los medios de verificación. Actas donde se evidencie el monitoreo y toma de decisiones resultado del proceso de evaluación.

Rol de los integrantes del equipo de mejora

Resultados

Fase 2: Priorización de las áreas de mejora

En la fase de evaluación curricular de la Institución educativa, se pudo detectar las áreas de mejora, en las que se necesita intervenir para el mejoramiento continuo de la institución. Sin embargo, se hizo necesario, jerarquizar aquellas que sean consideradas prioritarias, tomando en cuenta su importancia en relación con el horizonte institucional. Por lo tanto en esta fase, se identificaron las dos grandes áreas de mejora, que permitirán fortalecer el currículo de la institución, en este caso fue: El Modelo pedagógico, que carece de fundamentación teórica y metodológica, además existe desconocimiento de las dimensiones del modelo pedagógico establecido en el PEI, lo que implica que no haya un criterio unificado para desarrollar las prácticas pedagógicas y la inexistencia de un plan de estudio y de algunos planes de área.

Tabla 6 *Ejes de plan de mejoramiento*

Componentes

¿Qué aspectos del área de mejora se va a intervenir de manera puntual?

Modelo pedagógico

Plan de estudio y planes de áreas.

Ejes de plan de mejoramiento, producto de la priorización de áreas de mejora

Resultados

Una vez identificado los problemas o áreas de mejora, se debe conocer las posibles causas que las originan y seleccionar las alternativas más apropiadas para su solución. A continuación se observa la matriz con algunas causas y acciones para su mejora.

Tabla 7 Matriz de causas y acciones de mejora

Área de intervención	Debilidades	Causa que provoca la situación	Fortalezas	Acción de Mejora
Modelo Pedagógico	No existe unificación del modelo pedagógico, en las prácticas pedagógicas de los docentes.	Modelo pedagógico no consensuado. Falta de control y seguimiento del modelo pedagógico diseñado.	Apoyo por parte de los directivos-docentes. Personal docente en proceso de formación, con facultades para generar oportunidades de mejora	Proceso de formación docente. Revisión del horizonte institucional, para determinar aspectos relevantes, en la selección del modelo. Selección del modelo pedagógico. Formación docente sobre el modelo pedagógico seleccionado Fundamentación del modelo pedagógico. Socialización del modelo a estudiantes y padres de familia Implementación del modelo; planeación, desarrollo y observación de clases.
				Reunión con el consejo académico, para definir y unificar los criterios bajo los cuales se actualizarán los planes de estudio y área. Reuniones por áreas, para dar a conocer las directrices del trabajo de actualización.
Plan de Estudio y Planes de Área	Inexistencia de un plan de estudio y algunos planes de área.	Falta de seguimiento y revisión de plan de estudio y planes de área.		

Causas y acciones de mejora, producto de la priorización de las áreas de intervención

Resultados

Fase 3: Diseño del plan de mejoramiento

Para el diseño del plan se incluyeron componentes como: Formulación de objetivos, metas, resultados, la definición de indicadores, actividades, los responsables de su ejecución, la elaboración del cronograma de actividades, la definición de los recursos necesarios. Estos componentes se tomaron de lo planteado por el MEN (2008, p. 52- 67). A continuación se definen cada uno de los componentes, que hacen parte de la propuesta.

Formulación de objetivos: Los objetivos deben ser claros, concretos y factibles, que permitan establecer hasta dónde quiere llegar el establecimiento educativo y qué desea alcanzar en un determinado período, para concretar, de manera conjunta y concertada, el horizonte del plan de mejoramiento con base en las fortalezas y oportunidades de mejoramiento identificadas en el proceso de autoevaluación.

Formulación de metas: Las metas deben ser claras y precisas, para lograr concretar el objetivo del plan de mejoramiento. Estas son enunciados que definen con precisión lo que el establecimiento educativo espera alcanzar y en qué tiempo. Su principal característica es que son medibles, lo que posibilita hacer seguimiento periódico a su cumplimiento.

Indicadores: Son las variables que permiten valorar y evaluar el seguimiento de los componentes para alcanzar las metas y objetivos propuestos en el plan de mejoramiento.

Actividades: Estrategias implementadas para la consecución del objetivo y de las metas planteadas en el plan.

Destinatarios: Población a la que va dirigida cada actividad establecida

Resultados

Responsables: Cada una de las personas que dirigen las actividades y vigilan su seguimiento y cumplimiento.

Prioridad: Urgencia – Tendencia - Impacto

Urgencia: Lo que resulta indispensable abordar para alcanzar el objetivo y las metas propuestas.

Tendencia: Lo que determina la consecución de no intervenir en el área de mejora.

Impacto: Influencia o efecto de la acción de mejora para alcanzar el objetivo y metas propuestas.

Medios de verificación: Son los instrumentos, a través del cual se verifica el cumplimiento de los indicadores planteados.

Factores externos: Riesgo – Éxito

Riesgo: Factores limitantes que pueden presentarse en la ejecución de las acciones de mejora.

Éxito: Factores que posibilitan la consecución efectiva de las acciones de mejora.

Frecuencia de recolección: Registro de tiempo en que se recolectarán los instrumentos de verificación.

Elaboración del cronograma de actividades: En el que se definen los plazos y momentos de ejecución de las actividades y acciones del plan de mejoramiento.

Resultados

Recursos: Son los recursos humanos, físicos y tecnológicos, que permitirán suplir los gastos e inversiones que se necesitan para desarrollar las actividades.

Fase 4: Seguimiento y evaluación del Plan de Mejoramiento

Esta fase implicó hacer una revisión periódica de los avances logrados en su desarrollo y también de las dificultades que se han presentado y así fue posible saber qué se logró y cómo.

En cuanto a lo expuesto anteriormente, se presenta el Plan de mejoramiento para la Institución educativa de Soledad- Atlántico.

ilecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Resultados

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO				Enfoque curricular: Práctico___ Crítico social___							
SELECCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO				Perspectiva Modelo pedagógico: _____							
Objetivo	Fortalecer el proceso educativo a través de la fundamentación de un modelo pedagógico institucional.										
Metas	<p>Para inicios del primer semestre del 2017, se habrá seleccionado en un 100% el modelo pedagógico de la IE de Soledad- Atlántico.</p> <p>Para finales del primer semestre del 2017, el 100% de los docentes se habrán formado sobre el modelo pedagógico elegido, se habrá diseñado el documento institucional que fundamente el modelo.</p> <p>A junio de 2017 el 100% de los planes estudio y planes de área de la institución, estarán revisados y actualizados según el modelo pedagógico, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje.</p>										
Resultados	<p>Formación docente sobre el modelo pedagógico establecido.</p> <p>Elaboración del documento Institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado.</p> <p>Mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la Institución.</p>										
Componentes	Actividad	Indicadores		Prioridad 1-2-3	Temporalización	Destinatarios	Responsables	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
		Enunciado	Tipo						Riesgo	Éxito	
Modelo Pedagógico.	Proceso de formación docente. Taller formativo para los docentes sobre los diferentes modelos pedagógicos	(Número de docentes asistentes/ Número total de docentes de la IE) x 100	Eficiencia-producto	1	II semestre de 2016	Docentes	Rector Experto Grupo investigador	Formato de asistencia de los docentes a la capacitación.	Desinterés de algunos docentes para participar en la formación.	Participación activa de los docentes en la formación.	Mensual por capacitación

Resultados

	Revisión del horizonte institucional, para determinar aspectos relevantes en la selección del modelo. Mesa de trabajo con los docentes para orientar la selección del modelo de acuerdo al horizonte institucional.	Número de aspectos relevantes del horizonte/ Número de aspectos relevantes modelo apropiado	Eficiencia-producto	2	II semestre de 2016	Docentes	Coordinador Jefes de Área	Rejilla de análisis con escala valorativa	Falta de disposición para realizar el análisis de manera objetiva	Encontrar la forma de articular el horizonte institucional con el modelo pedagógico	Mensual
Modelo Pedagógico.	Selección del modelo pedagógico. Desarrollo de sesiones para seleccionar el modelo pedagógico.	Pertinente/ No pertinente	Eficiencia-producto	1	I semestre de 2017	Docentes	Grupo de Calidad Grupo Investigador	Lista de chequeo	Resistencia al cambio de metodologías y prácticas	Escoger el modelo pedagógico apropiado.	Mensual

Resultados

Modelo Pedagógico	Formación docente sobre el modelo pedagógico o seleccionado	(Número de docentes asistentes/ Número total de docentes de la IE) x 100	Eficiencia - producto	1	I semestre de 2017	Docentes	Grupo de Calidad Grupo Investigador	Formato de asistencia de los docentes a la formación.	Desinterés de algunos docentes en el proceso de formación	Participación activa de los docentes en la formación.	
Modelo Pedagógico	Elaboración del documento Institucional al que fundamenta el modelo pedagógico o seleccionado con sus respectivos componentes		Eficiencia - producto	1	I semestre de 2017	Docentes	Grupo de Calidad Grupo Investigador	Documento elaborado de fundamentación del modelo pedagógico seleccionado	Desinterés de algunos docentes para la apropiación del modelo.	Apropiación de los docentes del modelo pedagógico elegido	
Modelo Pedagógico	Socialización del modelo a estudiantes y padres de familia	(Número de padres de familia asistentes/ Número total de padres de familia de la IE) x 100	Eficiencia - producto	3	I semestre de 2017	Padres de Familia	Grupo de Calidad Grupo Investigador	Formato de asistencia de los padres de familia a la formación.	Desinterés de algunos padres de familia en el proceso de formación	Participación activa de los padres de familia en la formación	

Resultados

Modelo Pedagógico	Implementación del modelo pedagógico. Planeación, desarrollo y observaciones de clases a los docentes de acuerdo al modelo pedagógico.	(No. de estrategias aplicadas/ No. de estrategias programadas) X 100.	Eficiencia-producto	3	II semestre de 2017	Docentes	Docentes Coordinador Jefes De Área Grupo Investigador	Formato de evaluación de la planeación y formato de observación de clases a los docentes de la I:E	Dificultad de los docentes para apropiarse del modelo pedagógico.	Asimilación del modelo pedagógico concretado en el aula.	Semanal
Plan de estudio y mallas curriculares.	Reunión consejo académico, para definir y unificar los criterios bajo los cuales se actualizarán los planes de área. Elaboración de un cronograma de reuniones de área.	Planes de área actualizados *100 / No. De áreas del plan de estudios.	Eficiencia-producto	3	Finales del primer semestre 2017		Grupo de calidad. Consejo académico. Coordinador. Jefes de área. Docentes.	Formatos de verificación Listado de asistencias.	Resistencia al trabajo de reestructuración de los planes de área.	Plan de estudio bien estructurado, que responde a las necesidades del contexto, a los lineamientos, estándares y DBA.	Mensual

Resultados

<p>Reuniones por áreas, para dar a conocer las directrices del trabajo de actualización</p>												
<p>Entrega a coordinación académica de los planes de área actualizados de acuerdo a las líneas de trabajo.</p>												

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Resultados

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO																	
SELECCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO.																	
objetivo	Fortalecer el proceso educativo a través de la fundamentación de un modelo pedagógico institucional.																
meta	<p>Para inicios del primer semestre del 2017, se habrá seleccionado en un 100% el modelo pedagógico de la IE de Soledad- Atlántico.</p> <p>Para finales del primer semestre del 2017, el 100% de los docentes se habrán formado sobre el modelo pedagógico elegido, se habrá diseñado el documento institucional que fundamente el modelo.</p> <p>A junio de 2017 el 100% de los planes estudio y planes de área de la institución, estarán revisados y actualizados según el modelo pedagógico, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje</p>																
resultados	<p>. Formación docente sobre el modelo pedagógico establecido.</p> <p>Elaboración del documento Institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado.</p> <p>Mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la Institución</p>																
COMPONENTES	ACTIVIDADES	II SEMESTRE 2016						I SEMESTRE 2017						FUENTE DE FINANCIACIÓN (INSTITUCIÓN EDUCATIVA)	COSTO TOTAL		
		MESES						MESES									
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6				
MODELO PEDAGÓGICO	Taller formativo para los docentes sobre los diferentes modelos pedagógicos.													HUMANOS	Docentes investigadores	\$ 4.000.000	\$ 5.000.000
													Docentes-personal de apoyo		\$ 1.000.000		
	Mesa de trabajo con los docentes para orientar la selección del modelo de acuerdo al horizonte institucional.												FÍSICOS	Papelería	\$ 50.000	\$ 80.000	
														Escritorios	\$ 20.000		
														Marcadores	\$ 10.000		

Desarrollo del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Resultados

	Desarrollo de sesiones para seleccionar el modelo pedagógico.										TECNOLÓGICOS	Sala de informática	\$ 0	\$ 250.000
	fundamentación de un modelo pedagógico											Video beam	\$ 50.000	
	Formación docente sobre el modelo pedagógico seleccionado											Computadores	\$ 200.000	
	Elaboración del documento Institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes										TOTAL			\$ 5.330.000
	Socialización del modelo a estudiantes y padres de familia.													
	Implementación del modelo pedagógico.													
	Planeación, desarrollo y observaciones de clases a los docentes de acuerdo al modelo pedagógico.													
PLAN DE ESTUDIO Y MALLAS CURRICULARES.	Reunión consejo académico, para definir y unificar los criterios bajo los cuales se actualizarán los planes de área.													
	Elaboración de un cronograma de reuniones de área.													
	Reuniones por áreas, para dar a conocer las directrices del trabajo de actualización													

	Entrega a coordinación académica de los planes de área actualizados de acuerdo a las líneas de trabajo.																											
SEGUIMIENTO A LA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO																												
OBJETIVO	Fortalecer el proceso educativo a través de la fundamentación de un modelo pedagógico institucional.																											
META	<p>Para inicios del primer semestre del 2017, se habrá seleccionado en un 100% el modelo pedagógico de la IE de Soledad- Atlántico.</p> <p>Para finales del primer semestre del 2017, el 100% de los docentes se habrán formado sobre el modelo pedagógico elegido, se habrá diseñado el documento institucional que fundamente el modelo.</p> <p>A junio de 2017 el 100% de los planes estudio y planes de área de la institución, estarán revisados y actualizados según el modelo pedagógico, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje</p>																											
Actividades	Tiempo		Estado de ejecución					Observaciones																				
	Inicial	Final	Iniciada	En desarrollo	% de realización	Cancelada	Finalizada																					
Taller formativo para los docentes sobre los diferentes modelos pedagógicos.	Octubre de 2016	Octubre 2016			100%		X																					
Mesa de trabajo con los docentes para orientar la selección del modelo de acuerdo al horizonte institucional.	Noviembre de 2016	Diciembre de 2016			100%		X																					

Resultados

Desarrollo de sesiones para seleccionar el modelo pedagógico.	Diciembre de 2016	Enero de 2017			100%		X	
Fundamentación de un modelo pedagógico	Enero de 2017	Marzo de 2017			100%		X	
Formación docente del modelo pedagógico seleccionado.	Marzo de 2017	Marzo de 2017		X	50%			
Elaboración del documento Institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes	Febrero 2017	Abril 2017			100%		X	
Socialización del modelo a estudiantes y padres de familia.	Abril de 2017				0%			
Implementación del modelo pedagógico.	Abril de 2017				0%			
Planeación, desarrollo y observaciones de clases a los docentes de acuerdo al modelo pedagógico.	Abril de 2017				0%			

Resultados

Reunión consejo académico, para definir y unificar los criterios bajo los cuales se actualizarán los planes de área.	Enero de 2017	Enero de 2107			100%		X	
Elaboración de un cronograma de reuniones de área.	Febrero de 2017	Febrero de 2017			100%		X	
Reuniones por áreas, para dar a conocer las directrices del trabajo de actualización.	Marzo de 2017	Marzo de 2017	X	X	25 %			Dificultades para las reuniones de los jefes de áreas.
Entrega a coordinación académica de los planes de área actualizados de acuerdo a las líneas de trabajo.	Junio de 2017	Julio de 2017			0 %			

EVALUACIÓN FINAL DEL PLAN DE MEJORAMIENTO								
Componentes	Objetivos	AÑO 1		AÑO 2		AÑO 3		Observaciones
		Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado	
MODELO PEDAGÓGICO	Seleccionar un modelo pedagógico para el fortalecimiento del proceso educativo.	Para inicios del primer semestre del 2017, se habrá seleccionado en un 100% el modelo pedagógico de la IE de Soledad- Atlántico.						
	Elaborar un documento Institucional que fundamente el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes	Para finales del primer semestre del 2017 el 100% de los docentes se habrán formado sobre el modelo pedagógico elegido, se habrá diseñado el documento institucional que fundamente el modelo.	Formación de los docentes del modelo pedagógico establecido. Socialización del modelo a estudiantes y padres de familia.					
PLAN DE ESTUDIOS Y PLANES DE ÁREAS.	Actualizar los planes de estudio y planes de área, según el modelo pedagógico seleccionado, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).	A junio de 2017 el 100% de los planes estudio y planes de área de la institución, estarán revisados y actualizados según el modelo pedagógico, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje y mallas curriculares.	Mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la Institución.					

Resultados

Una vez elaborado el plan de mejoramiento, se tuvo en cuenta el tiempo disponible para su ejecución, por tal razón, se inició con la selección y fundamentación de un modelo pedagógico Institucional, para que los docentes puedan apropiarse de dicho modelo e implementarlo en sus prácticas pedagógicas. Como resultado de este plan, se seleccionó como modelo pedagógico el Constructivismo Social, basado en las corrientes Lev Vygotsky (1978) y David Ausubel (1963) (Interacción social –Aprendizaje Significativo). Cabe aclarar que la selección de este modelo se dio con el consenso de la comunidad educativa, debido a las metas educativas institucionales y el perfil de educando que se desea formar, presente en el horizonte institucional. Por otro lado queda la iniciativa de actualizar el plan de estudio y planes de área, seguido de la apropiación del modelo. Por consiguiente, se plantea la siguiente propuesta de modelo pedagógico, con su respectiva fundamentación teórica y metodológica.

8.2.2 Propuesta de modelo pedagógico

Modelo Pedagógico: Constructivismo Social (Interacción social –Aprendizaje Significativo)

“La interacción con el medio socio-cultural es significativo para la construcción del conocimiento”

Diagnóstico de la Institución Educativa de Soledad- Atlántico

La Institución Educativa de Soledad- Atlántico, plantea en su PEI, que su modelo pedagógico es el de “**Escuela de desarrollo integral**”, el cual se fundamenta en las corrientes humanista (Abraham Maslow, Carl Rogers); constructivista (Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky, Jeremy Bruner, Paul Ernest); histórico-social (Emile Durkheim, Max Weber) entre otros y opera sobre la base de una didáctica científico crítica.

Debido a la evaluación curricular, que se llevó a cabo en esta institución, través de técnicas como: el análisis documental, grupos focales, entrevistas estructuradas y observación de clases no participantes, se pudo detectar, que el modelo pedagógico institucional que se plantea, carece de fundamentación teórica y metodológica y no existe un criterio unificado para desarrollar las prácticas pedagógicas, es decir; hay una conciencia colectiva de la existencia de un modelo que está plasmado como “Escuela de desarrollo integral” pero no da cuenta de lo que comprende. Al igual que, se manifiesta la aplicación de diferentes modelos según cada docente. (Tradicional, Conductista, constructivista) sin tener claro los criterios y lo que establece cada modelo. Por lo tanto, no hay un modelo pedagógico institucional que sea directriz para los docentes de la Institución Educativa, de

Resultados

tal forma que responda al cumplimiento de las metas educacionales y el perfil del estudiante que se desea formar

Enfoque del modelo pedagógico

“Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (Flórez Ochoa, 1999). Tomando como punto de partida el concepto, es así como la Institución Educativa de Soledad- Atlántico, fundamenta su modelo en algunos paradigmas tomados de las diferentes teorías pedagógicas, las cuales han sido abundantes y válidas en su momento histórico; sus aportes han sido de gran valía para hallar una interacción entre ellas. Por esta razón, el componente pedagógico de la Institución está basado en algunas de ellas. Hace referencia a las teorías de David Ausubel (1963) "*Aprendizaje Significativo*" y Lev Vygotsky (1978) "*Constructivismo social*"

Dada la transformación educativa y los nuevos paradigmas, es esencial generar cambios en los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y en el currículo al interior de la escuela, en donde prevalezca la construcción propia de los conocimientos, que se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. Desde las teorías propuestas se adopta para la institución un modelo pedagógico basado en la Interacción-social- Aprendizaje significativo, fundamentado en el constructivismo social, que llamaremos "*La interacción*"

Resultados

con el medio socio-cultural es significativo para la construcción del conocimiento” que favorezca la responsabilidad del estudiante, para construir su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus pares; así mismo, el desarrollo del pensamiento y estructuras intelectuales que le llevarán a resolver problemas y desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.

Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que han de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Es así como este modelo asumido desde la perspectiva de Rafael Flórez Ochoa como social-cognitivo o pedagogía social constructivista, propone “el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo, está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico- técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones”

De igual forma, plantea que “los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y soluciones problemas que no podrían resolver solos” Flórez (1999)

Resultados

Enfoque epistemológico

Pensamiento de Vygotsky. (Vygostky, 1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Además, manifiesta que el desarrollo cognitivo no está desligado del contexto social, histórico y cultural, a su vez, guardan una estrecha relación con los procesos mentales superiores: pensamiento, lenguaje y comportamiento. Desde esta relación/función se desarrolla primero un nivel social, entre personas, (interpersonal, interpsicológico) y después un nivel individual al interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

La teoría vygostkiana plantea que para llegar a este proceso se requiere de instrumentos y signos (indicadores, icónicos y simbólicos) los cuales diferencian al ser humano de los animales. Plantea que la internalización (reconstrucción interna) de ambos es como se da el desarrollo cognitivo. Entre más signos utilice el hombre, más modifica sus operaciones psicológica y si emplea instrumentos de manera amplia, incrementa la gama de actividades en las cuales aplica nuevas funciones psicológicas. Solo mediante la interacción social, es que el sujeto aprende a internalizar los signos porque ha aprendido a compartir los significados socialmente aceptados, utilizando como medio el lenguaje para la construcción del conocimiento (inter e intrapersonal).

Desde la teoría constructivista, Lev P. Vygotsky, los aportes de éste al modelo pedagógico: “la cultura como mediadora es un instrumento que transforma la realidad”; es

Resultados

que el ser humano avanza en su conocimiento y éste, a su vez, es transformador de su realidad a través del avance o crecimiento de sus conocimientos. Él considera que el hombre como ser social por excelencia, aprende por influencia del medio y de las personas que le rodean; por lo tanto el conocimiento mismo es un producto social.

El estudiante al aprender es capaz de generar su propio concepto, ha avanzado en su desarrollo, pero éste depende del entorno social en el cual se desenvuelve; de ahí la importancia según Vygotsky de la interacción social de manera que su avance pueda ser más rápido o más lento de acuerdo a las circunstancias.

Modelo interactivo de Lev Vygotsky. El desarrollo cognitivo es producto de la relación entre el niño y el medio, a través del lenguaje. La teoría vygostkiana sostiene que el lenguaje condiciona el desarrollo cognitivo porque favorece la organización de la experiencia del niño, la elaboración de conceptos naturales y científicos. Son los procesos sociales los que condicionan las funciones del pensamiento.

La interiorización con lo social genera un cambio cognitivo en el niño. Para explicar esta teoría desarrolló dos niveles evolutivos: *el nivel evolutivo real*, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su *nivel de desarrollo potencial*.

Resultados

Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó **Zona de Desarrollo Próximo**: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Carrera & Mazarella, 2001)

La estrategia de este método consiste en que el maestro diseña las condiciones y el proceso de aprendizaje tratando de incorporar principios culturales de la familia y la sociedad. Es decir, las tareas cognitivas se realizan desde distintos ambientes: familia, escuela, medio natural, medio social, etc. En este proceso maestro-estudiante discuten las tareas a realizar y se comunican las expectativas.

El estudiante: Es constructivista exógeno, considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje.

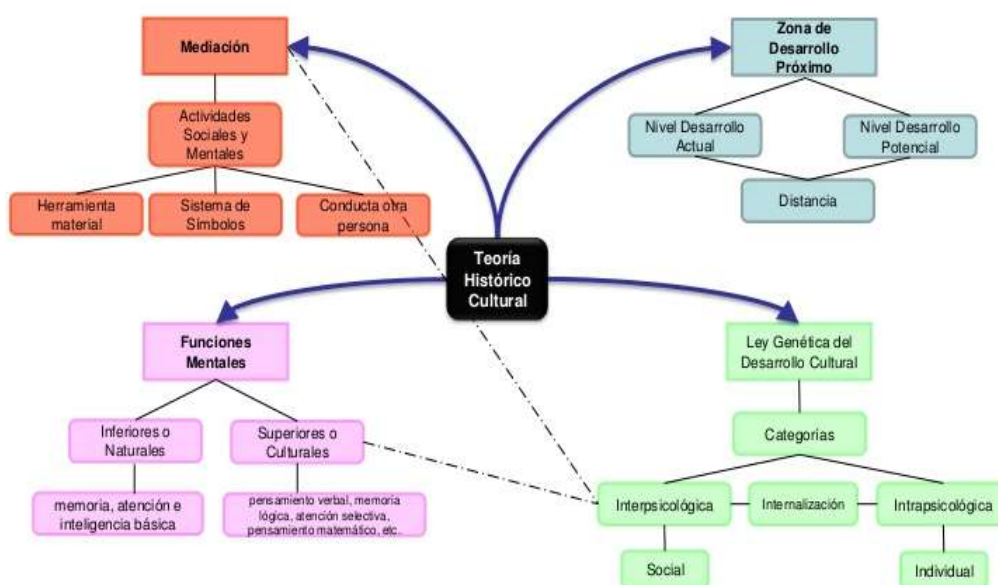
Desarrollo cognitivo: Producto de la socialización del sujeto en el medio: Se da por condiciones inter-psicológicas que luego son asumidas por el sujeto como intrapsicológicas.

Aprendizaje: Está determinado por el medio en el cual se desenvuelve y su zona de desarrollo próximo o potencial.

Resultados

Influencias ambientales: Se da por las condiciones ambientales y esto da paso a la formación de estructuras más complejas.

El siguiente esquema resume el planteamiento de la teoría vygostkiana acerca del aprendizaje.



Fuente: <https://es.slideshare.net/drjrmejiasortiz/vigostky-teoria-historico-cultural>

Vygotsky considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados con sentidos y orientados no al nivel actual de desarrollo del párvulo sino a la zona de desarrollo próximo. Para lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino es el uso colaborativo de la forma de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993) (citado por Chaves, Ana, 2001). Desde el

Resultados

planteamiento Vygostkiano, la escuela debe apuntar no a lo que domina el estudiante sino a cómo actúa dentro de un contexto socio-cultural para internalizar el nuevo conocimiento.

- **El aprendizaje significativo desde el pensamiento de David Ausubel.**

Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Es decir: “adquisición de significados nuevos por parte del alumno, lo que ocurre cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con algún aspecto existente específicamente relevante de los conocimientos estructurados que ya él posee.” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 618)

Según este autor, para que el aprendizaje sea significativo la tarea de aprendizaje debe ser potencialmente significativa (constituida por un material razonable que pueda relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del alumno), y el estudiante debe asumir además una actitud para relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimientos, en correspondencia con la disposición de contenidos relevantes en dicha estructura (entendida ésta como el contenido y la organización totales de las ideas de una persona determinada) (Ausubel; Novak; Hanesian, 1997) (citado en Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 618-619).

Resultados

Para Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. *No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo.*

Según Ausubel la *No-arbitrariedad* quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. *Sustantividad* significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. En el aula de clases cuando el aprendizaje se relaciona con la estructura cognitiva de manera arbitraria y literal no se genera un conocimiento significativo para el sujeto, lo cual genera es un aprendizaje mecánico o automático. Para que se produzca un aprendizaje significativo se necesita una verdadera relación entre la estructura cognitiva: no arbitraria y sustantiva versus arbitraria y literal (Ausubel, 1963 citado por (Barriga Díaz & Hernández , s.f.).

Según Ausubel la estructura cognitiva está compuesta de conceptos, hechos y proposiciones organizados en forma jerárquica, es decir, de las menos inclusivas a las más inclusivas. De tal manera que hechos y proposiciones (subordinados) son integrados a los conceptos y proposiciones (supraordinados). Estas organizaciones mentales el sujeto las ha ido aprendiendo a lo largo de su vida que posibilitan nuevos aprendizajes, aunque un verdadero aprendizaje significativo es producto de la interacción entre conocimientos previos y nuevos (Acevedo Tovar, 2000).

Resultados

Modelo de los conocimientos previos de Ausubel. “Ausubel centra la atención y destaca el papel relevante de los conocimientos que ya posee el sujeto y la necesidad de correlacionar con ellos, en el marco de la estructura cognoscitiva, la adquisición de los nuevos conceptos.” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 622). Es decir, la nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitiva y los conceptos inclusores, es decir, los conceptos relevantes de la estructura cognitiva del sujeto, lo cual lleva a los estudiantes a la construcción de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal (Ausubel, 1973).

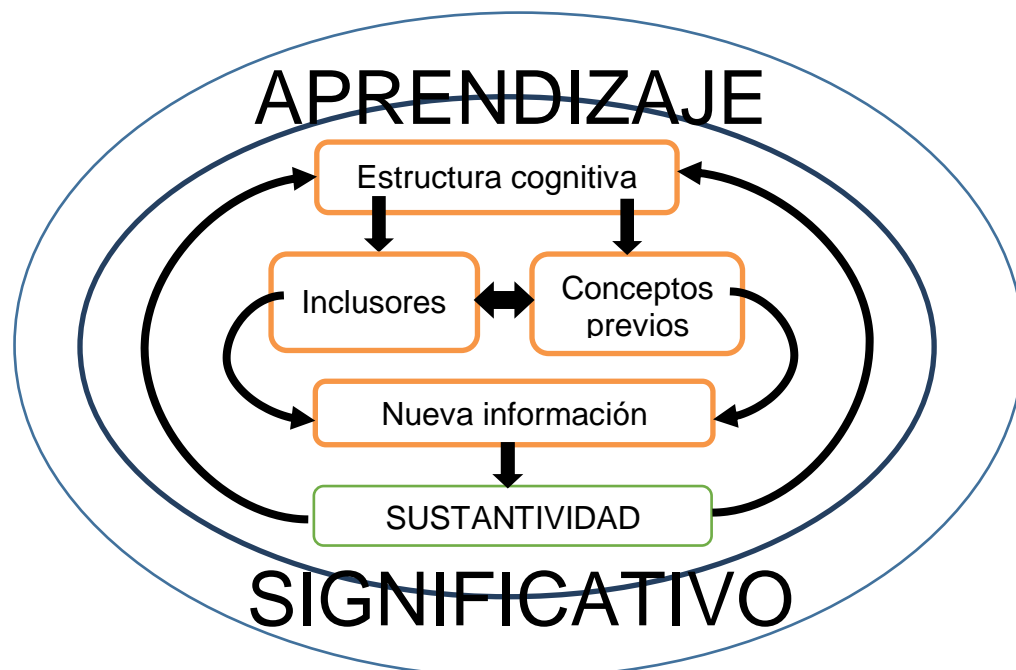
“Ausubel considera acertadamente que la formación de conceptos está determinada culturalmente, y que dicho proceso va madurando progresivamente mediante el establecimiento de abstracciones de más alto orden, más precisas y diferenciadas, a la vez que tiene lugar la toma de conciencia de las operaciones de conceptualización involucradas. En todo ello *el lenguaje* desempeña un papel importante como facilitador de la generación de nuevos conceptos, debido al poder de representación de las palabras y a la capacidad de nominar las ideas que serán empleadas en el proceso de conceptualización.” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015, p. 623).

Santiváñez Lima, (2004) retomando la propuesta de Ausubel (1973) presenta las fases de su modelo:

- **Primera fase:** El maestro presenta el material de trabajo y explica el objetivo de la actividad. A continuación utiliza el organizador previo (ejemplos) y posteriormente incita a realizar la actividad.

Resultados

- **Segunda fase.** Los niños utilizan el material de cada actividad, siguiendo el principio de la diferenciación progresiva. Las secuencias de aprendizaje están ordenadas lógicamente que lleven a la reconciliación integradora y al aprendizaje significativo.
- **Tercera fase.** El niño transfiere lo aprendido, explica la actividad, desarrolla el pensamiento crítico, y otros.



Fuente: *Autoría de los investigadores*

El logro de un aprendizaje significativo depende de ciertas condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, aunque juega un papel importante la motivación y actitud por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Resultados

- **Modelo pedagógico: Constructivismo Social (Interacción social –Aprendizaje Significativo)**

“La interacción con el medio socio-cultural es significativo para la construcción del conocimiento en la Institución Educativa de Soledad – Atlántico”.

El modelo pedagógico en la Institución debe apuntar a:

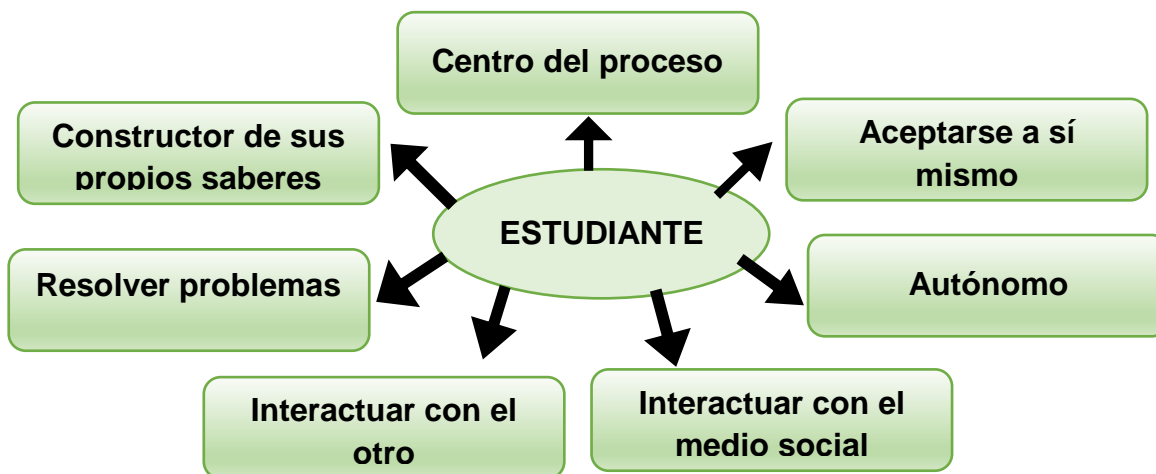
- **La finalidad de la educación** conduce a formar sujetos activos que satisfagan sus propias necesidades de conocimiento, capaz de construir su interpretación de la realidad como agentes autónomos, consciente de sus procesos de aprendizaje y de la importancia de aplicar el conocimiento obtenido a su realidad concreta.

Desde esta perspectiva lograr estudiantes capaces de construir conocimiento a través de las experiencias, mediante el empleo de tareas auténticas que son de utilidad en el mundo real, y formarse como sujetos responsables de su propio aprendizaje, construyendo sus conocimientos.

Se perfila la formación de un estudiantes promotor de su propio aprendizaje que relaciona la información o contenido con su estructura cognitiva, integrado positivamente a la comunidad, poseedor de un gran sentido de identidad y una conciencia ambiental. Una persona capaz de liderar procesos sociales que participa en la solución de problemas que afecten a la comunidad.

- **El estudiante.** Es protagonista de su propio aprendizaje, participa activamente en las actividades propuestas, propone y defiende ideas, acepta e integra las ideas de otros, pregunta a otros para comprender y clarificar, resuelve problemas y propone soluciones.

Resultados



Fuente: *Autoría de los investigadores.*

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Resultados

El maestro desde el paradigma constructivista continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo. El maestro debería ser capaz de determinar la “Zona del Desarrollo Próximo” en la que se encuentra el niño y formular en relación a ese nivel los objetivos que se propone lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas que favorecen conductas de imitación.

La interacción con los pares, en el contexto de la escuela, facilita el aprendizaje, y ello por las siguientes razones:

La necesidad de verificar el pensamiento surge en situaciones de discusión.

La capacidad del niño para controlar su propio comportamiento nace en situaciones de discusión.

Importancia de los procesos de “Internalización”. Lo que la persona aprende en situaciones colectivas debe ser internalizado. En este sentido cuando la persona es capaz de utilizar un lenguaje interno sus interacciones con el entorno social se enriquecen y se van haciendo cada más compleja.

Las estrategias de enseñanza deben privilegiar un aprendizaje construido y no de absorción, a través del debate, exploración, talleres, creación de situaciones problemas, que lleven al estudiante a auto reflexionar. Se tiene en cuenta las experiencias de los alumnos.

Resultados

El docente es un guía y acompañante en el proceso educativo, Promueve la interacción, favorecer la adquisición de destrezas sociales, valida los conocimientos previos de los alumnos, valora las experiencias previas de los alumnos.



Fuente: Autoría de los investigadores.

Articular las características culturales del entorno con el aprender a aprender:

teniendo en cuenta que “El Constructivismo Social se sustenta en que el aprendizaje se da en la interacción de la persona con su ambiente, con los suyos”, entonces el contexto es el entorno donde suceden estas interacciones. Por eso al referirse a la interacción social se refiere al contexto, que engloba también la relación con el entorno en general.

Resultados

El contexto influye en las personas, en el conocimiento que tienen sobre el mundo, sobre las relaciones entre las personas, sobre la naturaleza, en fin sobre todo. Una persona dependiendo de su contexto tendrá una serie de habilidades y conocimientos desarrollados, estos están estrechamente vinculados con sus intereses, lo que nos obliga a tenerlos en cuenta a la hora de iniciar cualquier proceso de aprendizaje”. (González C, 2012)

Las metodologías constructivistas: Están asociadas en el que el conocimiento además de formarse con la interacción de las relaciones entre el ambiente-yo se le suma el entorno social. Es así, que el nuevo conocimiento se forma a partir de los propios esquemas de las personas en su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que te rodean. El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Es así que para que este conocimiento se dé, deben aflorar unas características como:

- Se debe apoyar en las estructuras conceptuales de cada alumno.
- Partir de las ideas y preconceptos que trae el alumno de la temática que se va abordar.
- Se debe prever los cambios conceptuales que se esperan de la construcción activa de nuevos conceptos y su repercusión en la estructura mental.
- Confrontar las ideas y los preconceptos del objeto estudiado, con el nuevo concepto que se desea aprender.

Resultados

- Aplicar el nuevo concepto a situaciones concretas.

Sin embargo, se deben generar una serie de condiciones necesarias para que este conocimiento se convierta en significativo, tales como: No generar insatisfacción de los preconceptos y prejuicios y si ayudar a los estudiantes que conozcan su incorrección, que la nueva concepción empiece a ser clara y distinta a la anterior, que la nueva concepción muestre aplicabilidad en situaciones concretas de la vida diaria, que le nueva concepción le genere nuevas preguntas, crear un clima para la libre expresión del alumno sin temor a equivocarse. (Flórez Ochoa, 1994)

En este contexto de aplicación se hace necesario aplicar estrategias, con el propósito real de abrir espacios para la reflexión teórica e intercambio de experiencias para la aplicación en el aula. Estas estrategias pueden ser:

- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizajes colaborativos
- Mapas conceptuales
- ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

Formas metodológicas propias: Se privilegian estrategias de experimentación, indagación, exploración vivencial. Tanto el profesor como los estudiantes deben trabajar juntos en el aula de clases, para eso se implementan metodologías creativas y flexibles,

Resultados

basadas en problemáticas de la realidad, lo cual le permitan desarrollar sus capacidades de análisis.

Según Rafael Flórez, desde una perspectiva social-constructivista, se parte de una hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social, que se realiza a través de un proceso donde los modelos (o ideas previas) interpretativos iniciales de los individuos pueden evolucionar gracias a actividades previas grupales que favorezcan la explicación de los propios puntos de vista y su contrastación con los otros (los compañeros, el profesor, las lecturas o los medios de comunicación y con la propia experiencia.)

Se trabaja de manera integral con situaciones problemáticas con la comunidad involucrada en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada. “El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios” (Flórez, 1999).

La evaluación en un modelo pedagógico de interacción socio-cultural significativo para la construcción de conocimientos.

Los cambios y transformaciones del sistema educativo implican una concepción distinta de evaluación; es así como ésta se asume como un proceso permanente e integral de fortalezas, avances, logros y debilidades de los estudiantes y de planes, programas, proyectos que se diseñan y ejecutan con la perspectiva del desarrollo humano y la transformación social. Prima la valoración del proceso, más que el resultado, se crean

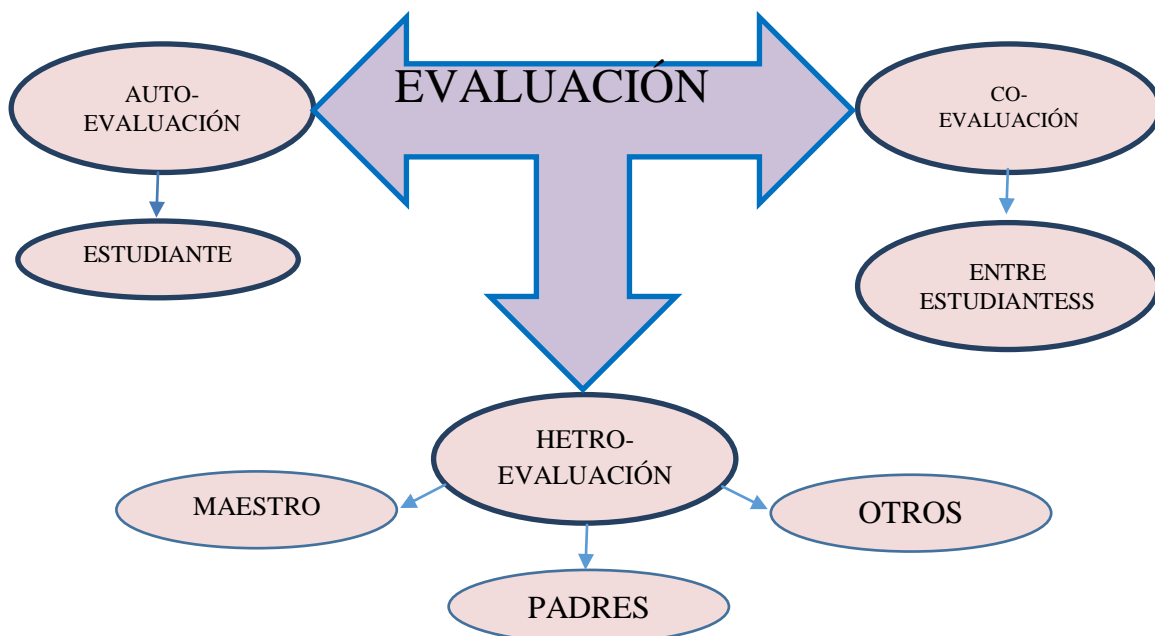
Resultados

espacios de retroalimentación de tipo cualitativo al inicio, durante y al final del proceso de aprendizaje.

“La evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia.” (Flórez, 1999). El nuevo paradigma de evaluación invita a determinar las fortalezas, aspectos positivos, debilidades, necesidades de los estudiantes para su reforzamiento o retroalimentación; también a tener presente los estilos de aprendizaje, las capacidades, experiencias socio-culturales, educativas de los estudiantes.

Las evaluaciones son parte del proceso educativo, son realizadas por el docente para verificar hasta qué grado se han alcanzado las competencias de sus estudiantes, si verdaderamente ha orientado un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Asimismo, el maestro debe tener en cuenta las características inherentes del proceso evaluativo; es decir, holística, participativa, flexible, sistemática, interpretativa, técnica y científica. De igual forma tener claro que ésta comprende tres momentos: el inicio, durante y final del proceso. Se suma a lo anterior, tener claro que en el proceso evaluativo intervienen todos los actores o sujetos. Es así como se aprecia la autoevaluación, la co-evaluación y heteroevaluación.

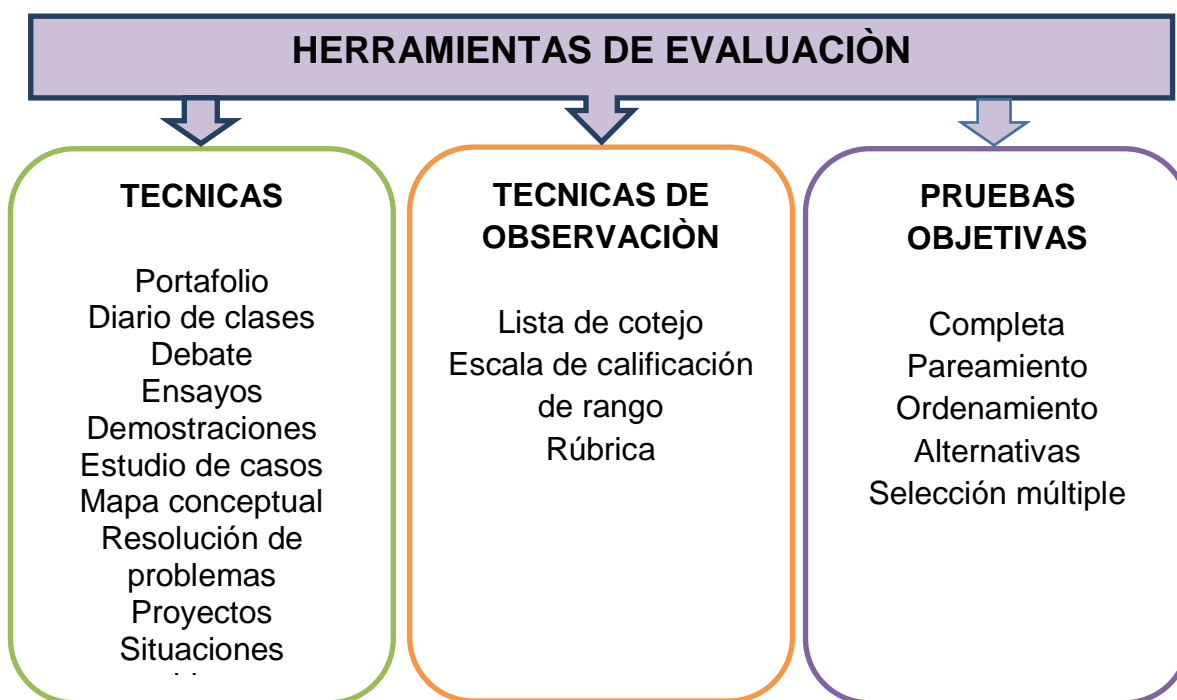
Resultados



Fuente: Autoría de los investigadores.

Al momento de evaluar el maestro cuenta con numerosas herramientas las cuales puede aplicar antes, durante y después del proceso. Debe tener en cuenta que no es lo mismo una técnica de evaluación a un instrumento. El primero responde a la pregunta ¿Cómo se va a evaluar? mientras el segundo al interrogante ¿Con qué se va a evaluar?

Resultados



Fuente: Autoría de los investigadores.

Competencias desde la formación de un modelo pedagógico de interacción socio-cultural significativo para la construcción del conocimiento.

Los maestros al planear sus actividades escolares deben apuntar el tipo de competencias que alcanzaran sus estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo del concepto de **competencia**, puede decir es un aprendizaje complejo que integra tres saberes: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (ser) capacitando al alumno para “actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción” (Acevedo Tovar, 2000). Las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas. Entiéndase por habilidades genéricas aquellas que especifican lo que se debe hacer para

Resultados

construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

El modelo pedagógico de la Institución asume la definición de competencia del enfoque socio-formativo: “son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua”. El fin último no es la adquisición de conocimientos sino la habilidad para saberlos aplicar en distintas actividades y problemas.

La formulación de una competencia socio-formativa requiere los siguientes pasos:

- **Dominio de competencia.** Es la categoría general, en la cual se organizan las competencias pertenecientes a una misma área.
- **Formulación de la competencia.** Se describe la competencia que se pretende contribuir a formar o evaluar a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia.
- **Ejes procesuales.** Son los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico. Son opcionales y por lo general se explicitan para organizar los criterios.
- **Criterios.** Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia; se componen de un “qué se evalúa” y un “con qué se compara” (referente). Los criterios buscan considerar los diferentes saberes de la competencia (ser, hacer, conocer y convivir). Estos se pueden construir a partir de

Resultados

los ejes procesuales que son los grandes temas o los desempeños esperados en los estudiantes. Los criterios se elaboran para cada eje procesual.

- **Evidencias.** Se trata de pruebas concretas y tangibles de la competencia que resultan esenciales para evaluar los criterios (Tobón Tobón, Pimiento H, & García, 2010).

El siguiente es el esquema propuesto:

DESCRIPCIÓN DE UNA COMPETENCIA	
Nivel:	
Grado:	
Área o asignatura:	
Dominio de la competencia:	
Competencia:	
Eje procesual:	
Criterios (aprendizaje esperado o resultados)	Evidencias

Fuente: *Adaptado de (Tobón Tobón, 2010)*

Las competencias que se propone a desarrollar en los estudiantes de la Institución Educativa de Soledad- Atlántico son:

Resultados

COMPETENCIAS	HABILIDADES
<p style="text-align: center;">COMUNICATIVA</p> <p>“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (Girón & Vallejo , 1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verbales ➤ Lectura ➤ Expresión escrita ➤ Computación
<p style="text-align: center;">PENSAMIENTO CRITICO</p> <p>El pensamiento crítico implica una reflexión en su contexto, que lo pueden llevar a tomar distancia y que lo convierte en un sujeto pensante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación ➤ Análisis ➤ Resolución de problemas ➤ Toma de decisiones ➤ Consulta
<p style="text-align: center;">RELACIONAL</p> <p>Esta competencia está encaminada a desarrollar habilidades referidas a la capacidad de relacionarse e interactuar consigo misma/o, las personas, con el medio natural, social y cultural de una manera humanizante y transformadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interdisciplinar ➤ Interpersonales

Fuente: *Autoría de los investigadores.*

Principios y criterios del modelo pedagógico

PRINCIPIOS Y CRITERIO DEL MODELO PEDAGOGICO DESDE LA INTERACCIÓN-SOCIAL-SIGNIFICATIVO	
Epistemológicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Existe una relación dinámica y no estática entre el sujeto y el objeto. ➤ La interacción del hombre con su medio. ➤ La experiencia previa necesaria para construir el conocimiento. ➤ La adaptación entre el conocimiento y la realidad.
Pedagógicos (Enseñanza-aprendizaje- evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos ➤ El sujeto construye el conocimiento de manera activa, interactuando con el objeto de estudio. ➤ El aprendizaje es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. ➤ El contexto social y cultural de la persona influye en la construcción del significado. ➤ Aprender implica participar de forma activa y reflexiva.
Formativos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover el proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. ➤ Constructivo y reflexivo: permite al estudiante adquirir nuevos conocimientos y acomodarlos a los previos, lo cual lleva a la reflexión de su propio aprendizaje. ➤ Auténtico, retador y contextualizado: ayuda a que el estudiante sitúe su aprendizaje en situaciones reales, lo cual le prepara para futuros retos. ➤ Cooperativo, colaborativo y conversacional: fomenta la interacción entre estudiantes para discutir problemas, aclarar dudas y compartir ideas.
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El Aprendizaje significativo se da cuando los nuevos conocimientos se vinculen de forma clara y estable con los conocimientos previos. ➤ Una estructura cognitiva altamente jerárquica y organizada, con presencia de conceptos estables y claros, permitirá realizar aprendizajes más significativos, en caso contrario el aprendizaje será menos efectivo. ➤ A mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más desarrollo de funciones mentales. ➤ El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, lo hace suyo y lo interioriza.

9. Conclusiones y recomendaciones

9.1 Conclusiones

El desarrollo de este trabajo de profundización, titulado “Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional”, permitió determinar que la evaluación curricular, cuando es realizada de forma sistemática, atendiendo a referentes teóricos, siguiendo una metodología específica y reflexionando en todo momento, logra precisar la calidad de la experiencia educativa ofrecida. En otras palabras, al evaluar el proceso educativo, se determina la significatividad del mismo, para la toma de decisiones, con el fin de la mejora continua.

A continuación, se enuncian las conclusiones obtenidas del proceso investigativo que responden a los objetivos específicos, dándole cumplimiento al objetivo general de este trabajo.

- La acción de evaluar el currículo, desde la perspectiva del modelo CIPP, permitió ponderar el contexto situacional, en el cual se encuentra inmersa la institución educativa, así como los principios pedagógicos, las nociones de calidad y las necesidades de la comunidad educativa, objeto de la presente investigación, lo cual arrojó como prioridad realizar una intervención curricular para resignificar el modelo pedagógico institucional.

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Conclusiones y recomendaciones

- A través del análisis de los resultados obtenidos, de la aplicación de instrumentos, para evaluar el currículo diseñado y enseñado, se determinó que existen diferentes formas de llevar a cabo el acto educativo, es decir; cada docente desarrolla su práctica de forma particular, lo que hace necesario establecer a través de acuerdos institucionales los criterios para el desarrollo de la prácticas de aula, para que estas sean coherentes, tanto con el modelo pedagógico y el horizonte institucional.
- De igual forma, se diseñó un plan de mejoramiento, a partir de la priorización de las áreas de mejora identificadas, orientado a la fundamentación del modelo pedagógico institucional.
- Se seleccionó el modelo pedagógico Constructivismo Social, basado en las corrientes Lev Vygotsky (1978) y David Ausubel (1963) (Interacción social – Aprendizaje Significativo).
- Por consiguiente, se elaboró el documento institucional que fundamenta el modelo pedagógico seleccionado con sus respectivos componentes.

Como consecuencia de lo anterior, es preciso anotar que el presente trabajo de investigación, permitió redireccionar los procesos de la institución focalizada y valorar la evaluación curricular, la cual pondera la enseñanza, como objeto de análisis metacognitivo determinando, los principios pedagógicos que la inspiran, la calidad del aprendizaje y el proceso de formación. (Flórez. 1999, p. XXII)

9.2 Recomendaciones

Partiendo de la naturaleza y razón de ser de este trabajo de profundización, el grupo investigador, da a conocer las recomendaciones pertinentes, que permitirán enriquecer el proceso educativo de la institución.

- Fortalecer un equipo de líderes que gestione aspectos pedagógicos, técnicos y presupuestales para el desarrollo de propuestas que apunten al mejoramiento de la calidad educativa.
- Cualificar a los docentes sobre componentes teóricos fundamentales del modelo pedagógico constructivista social, así como en didáctica y evaluación.
- Diseñar un proceso de inducción que oriente a los nuevos miembros de la comunidad educativa y así garantizar de esta manera la continuidad de los procesos.
- Diseñar y socializar una clase modelo que guíe la praxis del modelo pedagógico constructivista social, permitiendo la apropiación de este.
- Actualizar los planes de área y estructurar el plan de estudio, partiendo del horizonte institucional y modelo pedagógico.

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Conclusiones y recomendaciones

- Fortalecer la reflexión del quehacer pedagógico, a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje (CDA) con el fin, de crear conciencia de evaluación continua en los procesos educativos.
- Se recomienda hacer uso de estrategias que se ajusten al modelo pedagógico constructivista social, para lo cual, pueden apoyarse en el programa para la excelencia educativa Todos A Aprender (PTA) del Ministerio de Educación nacional, aprovechando que esta institución, cuenta con dicho programa.

Referencias

Acevedo Tovar, L. (Diciembre de 2000). *Aprendizaje significativo por competencias*.

Obtenido de Instituto de Investigaciones Educativas:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8125/70>

91

Álvarez Méndez, J. M. A modo de síntesis: Concepciones que siguen la racionalidad
técnica y la racionalidad práctica (cap7.pp. 277-281)

Álvarez Méndez, J.M (2010). El Currículum como marco de referencia para la Evaluación
del aprendizaje. Sacristan, G (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*
(pp.1-27). España: Morata

Autoevaluación Institucional con fines de Acreditación. (2013). Universidad El Bosque.

Barraza M, Arturo. (2002). *Constructivismo social: un paradigma en formación*.

PsicologiaCientifica.com

Barriga, F y Hernández, G. (2002) *Estrategias docente para un aprendizaje significativo*.

Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill

Bautista, N.P (2011) *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y
aplicación*. Bogotá: Manual Moderno

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Bris, M, (2009) Realidad y perspectivas de los centros educativos: retos para el siglo XXI.

En Castilla Carmen La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo (pp, 25-35). España: Ministerio de Educación de España

Carrera, B; Mazzarella, C. (2001). Vygotsky:Enfoque sociocultural. *Educere*, vol. 5, núm. 13, 41-44.

Cantón, I. (2004) *Planes de mejora en los centros educativos*. España: Aljibe.

Casanova, M. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor De La Calidad Educativa.

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (4), 6-20.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Unesco

De Zubiría, S. J (2006) *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*.

Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría S. J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los Modelos pedagógicos*.

Bogotá, D.C, Colombia: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

Escobar, J & Bonilla, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.

Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9 (1), 51-67.

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Fernández, M. (2005) *La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas*. UNED Facultad de educación. Recuperado de:

<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-03.pdf>

Flórez Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, D.C,
Colombia: Mc Graw Hill.

Gairin Sallan, J. (2005). Los Planes de Mejora y la satisfacción de la comunidad Educativa.
(pp. 1- 32)

Girón, M., & Vallejo , M. (1992). *Producción e Interpretación textual*. Medellín,
Colombia: Universidad de Antioquia.

González Álvarez, Claudia María. (2012) *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*.
Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y
Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la
Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala.

Hernández S., Fernández., C y Baptista, P (2006) *Metodología De La Investigación*. 4º
Edición. México D. F: Mc Graw Hill.

Hernández S., Fernández., C y Baptista, P. (2014) *Metodología De La Investigación*. 6º
Edición. México D. F: Mc Graw Hill.

Hernández Rincón, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). Los Planes Anuales de Mejora: ni
ángeles ni demonios. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.

- Lago de Vergara, D., Aristizabal, M., Navas, M., y Agudelo, N. (2014). La Evolución del campo de curriculum en Colombia (1970 – 2010). Díaz, A y García, M. (ed.), *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países* (pp. 105 - 151). Miño y Dávila
- Lucca I, N & Berrios R, R (2003) *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Puerto Rico: publicaciones puertorriqueñas.
- Mc Millan, J & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. España: Pearson
- Magendzo, A & Donoso, P (1992) *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Méndez Garrido, J.M. (2001). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Universidad de Huelva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Planes de mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos?* Guía N° 5. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81032_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Guía N° 34. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016) *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan de estudio*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79419.html>
- Ministerio de Administración Pública. (2014). *Guía para la elaboración e implementación del plan de mejoramiento institucional*. Santo Domingo, D. N., República Dominicana.
- Montoya V, J (2016). *El campo de los Estudios curriculares en Colombia*. Universidad de los Andes. Colombia.
- Murillo, J. (2003) El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- 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

Pansza, M. (1986). *Pedagogía y Currículo*. Gernika

Peinado, H y Rodríguez, J. (2013). *Manual de gestión y administración educativa. Cómo gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa*. Bogotá:
Magisterio

Sacristán, J. G (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Aproximación al concepto de curriculum*. Madrid: Ediciones Morata

Santiváñez Lima, V. (2004). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula*.
Obtenido de Revista Cultura:
http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/18_07.pdf

Stake, R, E (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós

Tobón Tobón, S. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias*. México: Pearson.

Tobón Tobón, S., Pimiento H, J., & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson

Tobón, S. (2013) *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones

USAID. (2011). *Herramientas de la Evaluación en el Aula*. Guatemala: MINEDUC

Fortalecimiento del proceso educativo, a través de la evaluación curricular y
fundamentación de un modelo pedagógico institucional

Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires:
Grijalbo.

Zapata, S (1992) *Teorías del currículo y concepciones curriculares*. Santiago de Chile.

Anexo