

# INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CURRICULAR

UN CAMINO A LA  
TRANSFORMACIÓN DEL AULA

DIANA CHAMORRO Y MÓNICA BORJAS  
(COMPILADORAS)



COLECCIÓN  
EDUCAR  
*para*  
EDUCAR

Maestría en Educación  
UNIVERSIDAD DEL NORTE

## COMPILADORAS

### Diana Chamorro

Doctora en Investigación, Evaluación y Diagnóstico para la Intervención Educativa por la Universidad Complutense de Madrid, España. Magistra en Educación de la Universidad Javeriana en convenio con la Universidad del Norte, Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Español-Inglés en la Universidad del Atlántico, Colombia.

### Mónica Borjas

Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid, España. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias de la Universidad del Atlántico, Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Biología y Química por la Universidad del Atlántico, Colombia.

# **INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CURRICULAR**

---

Un camino a la transformación del aula





Maestría en Educación  
UNIVERSIDAD DEL NORTE

# INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CURRICULAR

---

Un camino a la transformación del aula

Diana Chamorro  
Mónica Borjas  
(Compiladoras)

Área metropolitana  
de Barranquilla (COLOMBIA), 2020

 **UNIVERSIDAD  
DEL NORTE**  
Editorial

Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula /  
Diana Chamorro, Mónica Borjas, (Compiladoras); Margarita Osorio [y otros quince].  
--Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte, 2020.

xii, 310 páginas : gráficas ; 24 cm.  
Incluye referencias bibliográficas  
(Colección Educar para educar)  
ISBN 978-958-789-218-5 (PDF)

1. Evaluación curricular. 2. Evaluación educativa. I. Chamorro Miranda, Diana, compiladora.  
II. Borjas, Mónica Patricia, compiladora. III. Osorio Villegas, Margarita. IV. Tít.

(375.001 I62 ed. 23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

[www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co)

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2020.

Diana Chamorro y Mónica Borjas (compiladoras)

*Coordinación editorial*

Farides Lugo

*Diseño y diagramación*

Jennifer Nova López

*Diseño de portada*

Geraldín Acevedo España

*Corrección de textos*

Henry Stein

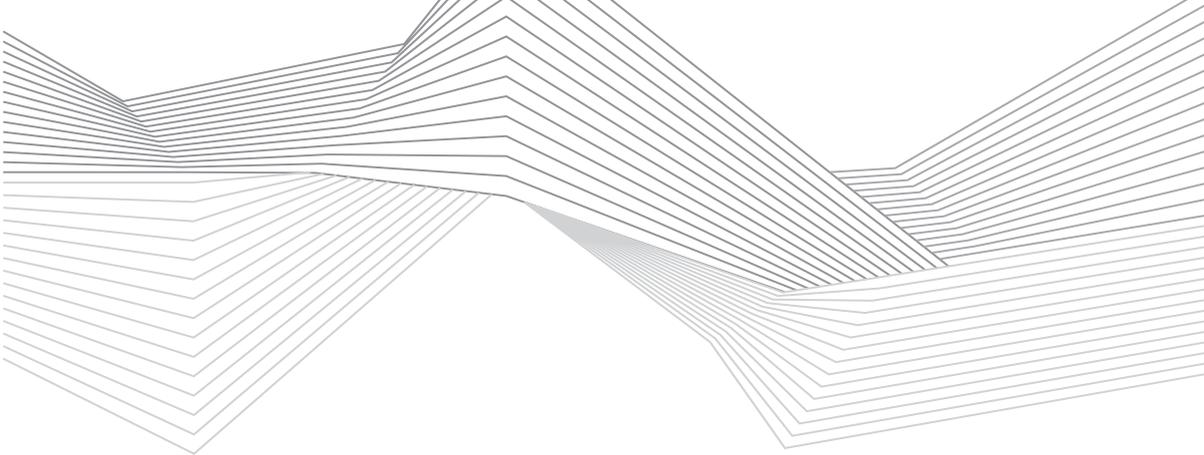
*Revisión y arte final*

Munir Kharfan de los Reyes

Hecho en Colombia

*Made in Colombia*

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros, sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual.



# CONTENIDO

**INTRODUCCIÓN ..... IX**

**1**

**EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO: UNA INVESTIGACIÓN HACIA EL  
MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA ..... 1**

Diana Chamorro

Mónica Borjas

**2**

**UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR ..... 21**

Diana Chamorro

**3**

**CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO HUMANO ..... 51**

Diana Chamorro

**4**

**MODELO PEDAGÓGICO Y CURRÍCULO:  
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA ESCUELA ..... 84**

Mónica Borjas

Margarita Osorio Villegas

<b>5</b>	<b>INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL .....</b>	<b>101</b>
	Carmen Ricardo Barreto Andrea Carolina Vergara Peña	
<b>6</b>	<b>LA OBSERVACIÓN: TÉCNICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR .....</b>	<b>120</b>
	Nayibe Rosado Mendinueta	
<b>7</b>	<b>PLAN DE MEJORAMIENTO CURRICULAR .....</b>	<b>154</b>
	Diana Chamorro Elizabeth Vides	
<b>8</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS .....</b>	<b>172</b>
	Diana Chamorro Mónica Borjas	
<b>9</b>	<b>LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO COMO CONDICIÓN DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES .....</b>	<b>202</b>
	Enis Margarita Consuegra Solano	
<b>10</b>	<b>EVALUACIÓN CURRICULAR UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>222</b>
	Zheila Mariana Pérez Balza Carlos Javier Padilla Arrieta Adriana Fontalvo Fontalvo Francisco Navarro Rodríguez	

**11**

**HACIA LA RECREACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO**

**INSTITUCIONAL COMO GUÍA FORMATIVA ..... 264**

Bleydi De Moya Tejeda

Astrid del Socorro Vizcaíno Mendoza

Rosana Gómez Patiño

Rosa Cervantes Viloría

Mónica Borjas

**12**

**UN PLAN DE MEJORA PARA LA ADOPCIÓN DE UN**

**MODELO PEDAGÓGICO ..... 284**

Carlótica Mercado

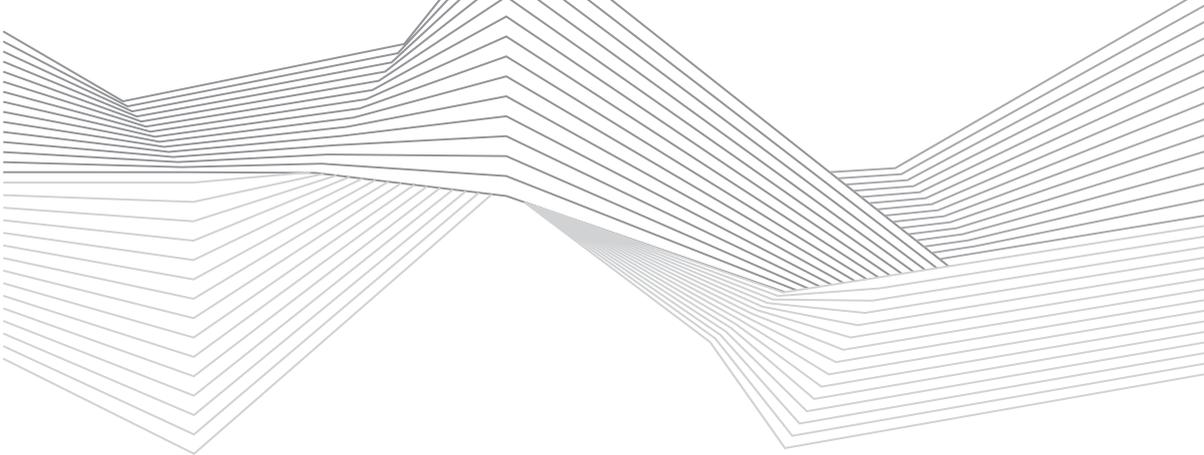
Elizabeth Hincapié

Nayrobis García

Elizabeth Vides

**LOS AUTORES ..... 306**





## INTRODUCCIÓN

La evaluación del currículo es una tarea pendiente en el escenario del mejoramiento de la calidad educativa que se asocia con los criterios de pertinencia, eficiencia y eficacia en pro del desarrollo pleno e integral de niños, niñas y jóvenes de un país (Guevara, 2017; García, Juárez y Salgado, 2018). En este orden de ideas, la Maestría en Educación de la Universidad del Norte, conforme a sus objetivos, contribuye al logro de la calidad educativa mediante el fortalecimiento de la formación y actualización pedagógica e investigativa de los maestros y maestras de la región Caribe, en los campos del currículo y la evaluación.

El programa busca formar al profesorado y directivos institucionales como investigadores y evaluadores del currículo, mediante una amplia fundamentación conceptual y metodológica, ya que hace énfasis en la investigación evaluativa y en el desarrollo de “habilidades propias para la gestión, administración, análisis, diseño y evaluación curricular, de tal forma que sean capaces de resolver problemas, en el ámbito social y educativo” (Universidad del Norte, 2014, p. 52). Es en este contexto que entre 2014 y 2015 la Secretaría de Educación del departamento del Atlántico favorece la formación de ciento cuarenta docentes de diferentes instituciones que orientan su ac-

ción formativa en los niveles educativos de preescolar, educación básica y media vocacional, por medio de la concesión de becas.

El producto de este proceso formativo, con dos años de duración para cada cohorte, es la conformación y consolidación de los equipos de maestros que lideran los procesos de evaluación institucional, y la organización y el diseño del plan de mejoramiento institucional. Contar con equipos de profesionales altamente formados permite a los establecimientos educativos trazar una ruta de mejoramiento continuo de la calidad educativa en los ámbitos de la gestión académica, pedagógica y administrativa.

En este libro, se presenta una mirada reflexiva de ese proceso y de sus resultados desde la óptica de los participantes: estudiantes del programa y tutores. Los primeros dos capítulos tienen como finalidad contextualizar el proceso investigativo y esbozar la perspectiva teórica y metodológica desde la cual se asume la investigación y la evaluación del currículo en los quince contextos analizados.

Los capítulos siguientes, del tres al seis, plantean una fundamentación alrededor de las teorías que fueron centrales para el diseño y la ejecución de las experiencias de investigación evaluativa curricular, llevadas a cabo en los diferentes establecimientos educativos del departamento del Atlántico donde laboran los maestrantes.

El capítulo siete se centra en la relevancia de los planes de mejoramiento y de la evaluación como condición de calidad. En este orden de ideas, se presenta la evaluación como vehículo que orienta el recorrido para la consolidación de una educación que sea pertinente, oportuna y eficiente, que aporte a la formación de un individuo y un ser social capaz de transformar su realidad.

El capítulo ocho presenta la caracterización de los currículos de quince instituciones educativas, a partir de los resultados esbozados en los trabajos de grado de los estudiantes que cursaron el programa.

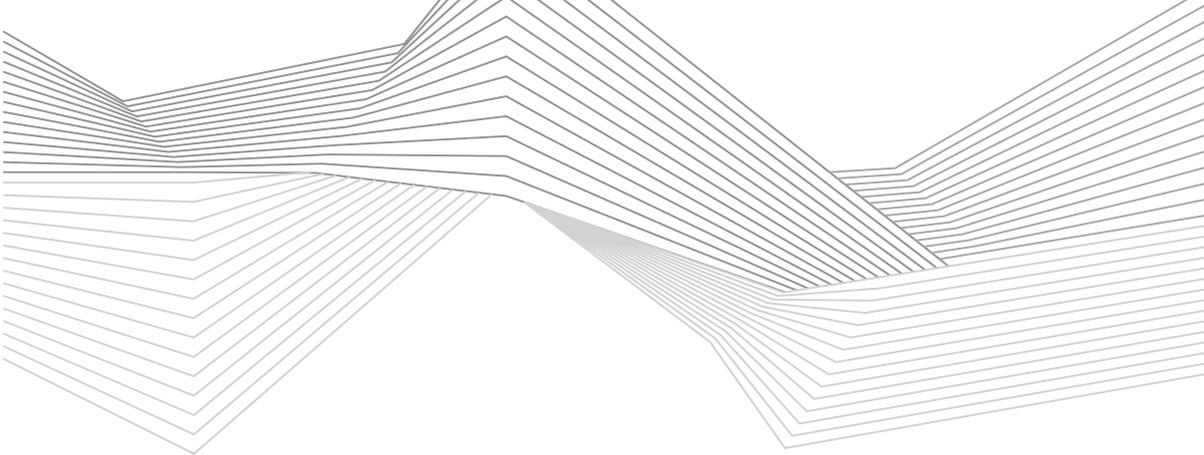
Los últimos capítulos, diez al doce, exponen experiencias particulares de evaluación curricular que se desarrollaron en el contexto de los seminarios de investigación del programa y que se constituyeron en los trabajos de grado.

Esperamos que este libro anime a las instituciones educativas de la región y del país a continuar trabajando por un currículo de calidad, entendido como aquel que permite “a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (Oficina Internacional de Educación de la Unesco, 2016, p. 8).

*Las compiladoras.*

## REFERENCIAS

- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C. y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, 33, 159-170. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Oficina Internacional de Educación de la Unesco. (2016). *¿Qué hace un currículo de calidad?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Universidad del Norte. (2014). *Propuesta para adicionar un nuevo énfasis a la Maestría en Educación: currículo y evaluación*. Manuscrito no publicado, Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.



# 1

---

## LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO: UNA INVESTIGACIÓN HACIA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Diana Chamorro  
Mónica Borjas

*Empoderar en la evaluación es usar conceptos, técnicas y hallazgos de evaluación para fomentar la mejora y la autodeterminación [...] Está diseñado para ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas y mejorar sus programas utilizando una forma de autoevaluación y reflexión. (Fetterman, 2008, p. 60)*

Este capítulo centra su interés en presentar las razones que motivaron la investigación evaluativa del currículo, explica las características de este tipo de investigación y describe los objetivos, el enfoque metodológico y las técnicas empleadas para realizar el estudio.

### ¿POR QUÉ REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL CURRÍCULO?

En la formación y configuración del ser humano en sus distintas formas de sentir, pensar y actuar, la escuela ejerce una gran influencia como institución social, en la que transcurre gran parte de la vida del alumnado. La escuela centra sus esfuerzos en la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes —

un aprendizaje significativo, con pertinencia social— y en el desarrollo de personas que intervienen y actúan en la sociedad para transformarla.

En esta tarea de formación, la escuela asume roles contradictorios: por un lado, es el espacio en el que los y las estudiantes aprenden lo que tienen que aprender y, al hacerlo, se forman como individuos, ciudadanos y ciudadanas que actúan en la sociedad ejerciendo sus deberes y derechos. Por otro lado, también es el espacio donde se reproducen las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que comportan ideologías no siempre favorables para el desarrollo del individuo y el ser social. La escuela deviene entonces en el espacio de la educación en el que los individuos someten al rigor del análisis y la crítica estas dinámicas con una actitud inteligente y analítica.

La escuela afronta entonces unos grandes desafíos: la búsqueda de formas eficaces de enseñanza, el desarrollo y la apropiación de aprendizajes significativos, la formación de seres humanos justos, autónomos y responsables, ciudadanos y ciudadanas, con una actitud crítica que oriente sus decisiones y sus acciones.

En el contexto colombiano, estos desafíos requieren de una inminente intervención debido a las siguientes circunstancias: los bajos desempeños que muestran los y las estudiantes en pruebas estandarizadas tanto de orden internacional como nacional (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES, 2008, 2010, 2013, 2014; OECD, 2007, 2008, 2011, 2014]; el incumplimiento de los acuerdos establecidos por Colombia con organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), específicamente los relacionados con las mejoras cualitativas de la educación; la garantía de parámetros más elevados que posibiliten conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (ONU, 2000); la pertinencia y calidad de la educación, la integralidad en los objetivos de aprendizaje, la formación ciudadana, la convivencia y la promoción de una cultura de paz (ONU, 2015; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2012); y el dominio de niveles de conocimientos mínimos claves

para el desarrollo económico, el acompañamiento de un profesorado y equipo directivo más preparado (OECD, 2015).

Para responder a los desafíos de la escuela orientados a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social, el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) formuló la construcción colectiva del Plan Decenal de Educación 2006-2016 en el que se establece como una de las acciones centrales el fortalecimiento y la contextualización de los currículos desde la educación inicial hasta la educación media. Dichos currículos han de estar orientados hacia el desarrollo de las dimensiones del ser, la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura mediante procesos de gestión administrativa, innovaciones en la enseñanza y de calidad educativa que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema.

La propuesta curricular que desde el MinEducación se promueve está orientada hacia la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (Ley 115/1994, de 8 de febrero) y hacia la formación integral de manera que los estudiantes logren altos estándares de calidad en todos los niveles educativos que aseguren su acceso, pertinencia y permanencia en el sistema (MinEducación, 2006).

Por su parte, en las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2011), Colombia reafirma esta tarea cuando se compromete a que los establecimientos educativos (EE) orientarán sus esfuerzos para alcanzar la meta general quinta: mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.

En este orden de ideas, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 plantea no solo el fortalecimiento académico de las instituciones, sino también de los estudiantes que presentan menores índices de desempeño. Asimismo, llama la atención sobre la necesidad urgente de fomentar los procesos de autoevaluación, el mejoramiento continuo, la acreditación y la certificación de calidad en los EE.

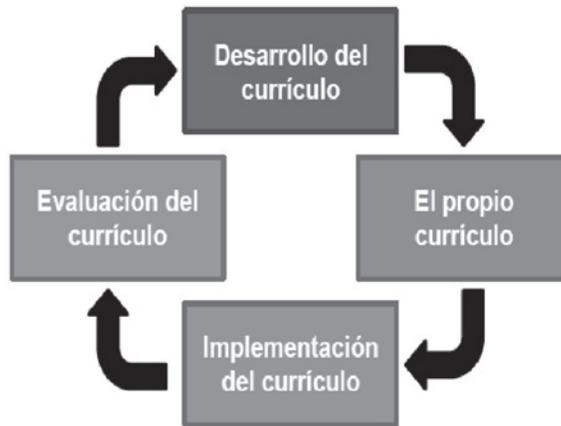
De igual forma, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 contempla la realización de proyectos de investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento enfocados en la transformación de los procesos de aula y en la calidad de la gestión académica de los directivos docentes. En este proceso, el liderazgo y la promoción del cambio desempeñan un papel fundamental, no solo en la transformación de las prácticas de aula, sino también en la promoción de las condiciones que movilizan la participación de toda la comunidad educativa, de manera que “la sociedad, en general, comprende el papel socializador de la escuela y demanda centros de calidad como mejor apuesta para una sociedad saludable y formada” (De Vicente, 2010, p. 11).

Según el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, la calidad se alcanza mediante “un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias”. Llevar a la práctica esta noción de calidad y dar cumplimiento a los compromisos suscritos en cada uno de los acuerdos asignados a la escuela mediante diferentes normativas (Constitución Política de Colombia, estándares de calidad educativa y sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia, entre otros) exige a la escuela colombiana un análisis a fondo de su realidad que le permita tener claridad sobre las condiciones y formas mediante las cuales desarrolla su labor pedagógica y formativa.

## **INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**

Para conocer a fondo el contexto en el que se desarrolla la labor educativa, se hace necesario adelantar una investigación evaluativa (IE) realizada por la comunidad educativa, liderada por directivos y docentes, con el apoyo de expertos, que permita caracterizar el currículo existente para luego proponer, si resultara pertinente y necesario, un rediseño curricular conforme a los contextos y las necesidades identificadas. En este sentido, se trata, entonces, de promover un ciclo de mejoramiento en el cual la evaluación del currículo se constituya en un criterio de calidad (figura 1.1), ya que “juz-

gar la calidad del propio currículo no puede realizarse en forma aislada de los procesos más amplios de “elaboración, implementación y evaluación de currículos” (Oficina Internacional de Educación de la Unesco, 2016, p. 9).



**Figura 1.1.** Categorías de criterios para juzgar la calidad del currículo

Una evaluación curricular entendida como proceso de investigación aplicada supera la concepción técnica e instrumental (Mir, Gómez, Carreras, Valetí y Nadal, 2005; Hernández, 2001). Es aplicada porque su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico, en el caso que nos ocupa, el currículo, ha conseguido el resultado deseado para lo cual utiliza un plan de investigación en el que integran técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa y cuantitativa para la recopilación de los datos (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

La investigación evaluativa del currículo responde a unos propósitos que permiten integrar la planeación, el desarrollo y la evaluación de un programa formativo (Suchman, citado por Stufflebeam y Shinkfield, 2007):

- Establecer en qué medida los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
- Determinar las razones específicas de los éxitos y fracasos.

- Develar los principios que subyacen a los programas exitosos.
- Dirigir el curso de los experimentos con técnicas que incrementen la eficacia.
- Sentar las bases para investigaciones adicionales sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
- Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos e incluso las metas a la luz de los resultados de la investigación.

Ahora bien, el proceso de investigación se desarrolla en un modelo de evaluación (aspecto que desarrollamos en el capítulo 2) para así valorar el progreso experimentado (programas en desarrollo) y contribuir a la formulación de objetivos (programas futuros). Es decir, los resultados de la investigación evaluativa del currículo en un modelo se constituyen en claros indicadores para emprender programas de mejoramiento, ya que develan las dinámicas intrínsecas de la escuela (Stenhouse, 2007). Cabe destacar que los resultados obtenidos mediante la investigación evaluativa en un modelo no son generalizables, por lo que se hace necesario que el proceso de investigación se repita en cada contexto para asegurar la valía del programa que se evalúa.

Un aspecto fundamental de esta propuesta de investigación evaluativa es empoderar a los docentes y a los EE para que puedan realizar procesos evaluativos rigurosos y sistemáticos de manera autónoma. Conscientes de que las transformaciones que se derivan de la evaluación requieren el compromiso decidido e irrestricto de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes.

## **CONTEXTO Y OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA**

El panorama de los resultados de la educación en Colombia, específicamente los relacionados con los niveles de desempeño que evidencian los estudiantes en las pruebas estandarizadas, y el hecho de que los estudiantes que cursan la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evalua-

ción son docentes en ejercicio en el departamento del Atlántico, nos lleva a establecer a los EE ubicados en los municipios de Soledad, Santo Tomás, Palmar de Varela, Polonuevo, Malambo, Baranoa, Sabanalarga y Baranoa como los contextos de investigación, y a quince currículos de dichos EE como el objeto de estudio.

Los quince EE comparten características similares: atienden a una población que oscila entre 1500 y 2000 estudiantes, quienes pertenecen a los estratos uno y dos, los cuales agrupan a la población con menos ventajas socioeconómicas en el departamento del Atlántico. Catorce EE contemplan la formación en los tres niveles: básica, primaria y media vocacional. Uno de ellos, además de acoger los niveles mencionados, incluye el ciclo complementario para la formación de docentes en primaria. Todos otorgan el grado de bachiller, pero con modalidades diferentes: técnico y pedagógico.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El estudio se enmarca en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, porque posibilita la comprensión de la realidad educativa de manera profunda y contextualizada (Galeano, 2004): la comprensión de las características de quince currículos de EE del departamento del Atlántico.

Esta investigación tiene dos momentos claramente diferenciados: evaluación del currículo y formulación e implementación (en algunos EE) de un plan de mejoramiento curricular (PMC). El primer momento se realiza en el marco metodológico cualitativo multicaso de quince estudios de caso y la adaptación del modelo de evaluación sistemática para la toma de decisiones propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (2007). En esta fase, la investigación persigue, entre otros, los siguientes propósitos (véase en detalle los propósitos de cada fase en el capítulo 2, tabla 2.2):

- Examinar la articulación del currículo con el contexto y horizonte institucional (misión, visión, objetivos, metas educativas, perfil del estudiante) de los EE.

- Determinar la capacidad del EE en cuanto a recursos humanos, físicos, didácticos, audiovisuales y tecnológicos para desarrollar el currículo.
- Analizar y valorar la coherencia del currículo diseñado con el contexto y el horizonte institucional planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Establecer la articulación del currículo diseñado con el currículo enseñado.
- Describir los resultados del currículo desde la perspectiva de los padres y los estudiantes.

Consideramos pertinente el estudio multicaso porque posibilita comprender una realidad, desde la perspectiva que ofrecen diversos contextos. En ese sentido, se visualiza el caso, no como un hecho aislado, sino que, al estar presente un mismo foco investigativo (el currículo), apoya las explicaciones para conocerlo profundamente y comprender su dinámica, de tal forma que sus conclusiones sean más generalizables (Bogdan & Biklen, 2003; Martínez, 2006; Yin, 1989). Por su parte, Stake (1994) considera que, cuando se estudian varios casos conjuntamente (multiple case), se posibilita la investigación más profunda de un fenómeno, institución, persona, población o entidad, lo que podría conducir a conclusiones más robustas.

En los estudios multicaso, se identifican dos estrategias de análisis para comparar los casos (Coller, 2005, p. 50):

- Técnica de la ilustración. Los casos se utilizan para ilustrar una hipótesis o teoría emergente.
- Comparación analítica. El investigador observa y compara varios casos por similitud o por diferencias. En la comparación por similitud, se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar y común a todos ellos (convergencia). En la comparación

por diferencia, se trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso (divergencias).

En este estudio, empleamos la comparación analítica para establecer similitudes y diferencias entre los currículos a partir de las fases de evaluación: contexto, entrada, proceso y resultado. Así, podemos comprender y caracterizar las dinámicas que dieron lugar a la construcción de los currículos y las particularidades de cada uno de ellos.

Para la realización de la evaluación de los currículos, empleamos una adaptación del modelo CIPP (*contexto-input-proceso-producto*) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (2007). Consideramos este modelo viable para nuestros propósitos, porque el objetivo central de la investigación evaluativa del currículo es el análisis de las interconexiones entre las variables propuestas por los autores en mención y cómo estas inciden en los resultados de los y las estudiantes en los contextos estudiados. En el capítulo 5, explicamos en detalle el modelo y los ajustes realizados para su aplicación a nuestros contextos de estudio.

En el segundo momento, dos contextos (una escuela normal superior y un EE con orientación técnica) emplearon la investigación-acción (IA), debido a que, una vez conocidos los resultados de la evaluación curricular, la comunidad educativa manifestó su interés por involucrarse en el proceso. Así es como en esta fase tenemos contextos en el marco metodológico de multicaso e IA. Esta última posibilita la participación activa de la comunidad educativa en el diseño de la acción y en la toma de decisiones, que para nuestro caso se relacionan con la formulación del PMC. Esto resulta importante, porque las dinámicas de mejoramiento deben contar con la contribución de los actores de la comunidad traducida en acciones concretas desde las cuales se generan compromisos para el cambio. La IA marca un camino en el que desde el diálogo y la participación se conoce, comprende y transforma la realidad (Colmenares, 2012; Elliot, 2005). Además, “la participación activa de los protagonistas del estudio, junto a los procesos de reflexión crítica y el interés por promover las transformaciones

sociales, marca una de las grandes diferencias de esta metodología con otras dentro del enfoque cualitativo” (Colmenares, 2012, p. 114).

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas y los instrumentos aplicados permitieron recolectar información válida acerca de la realidad educativa en de los EE analizada en cada una de dimensiones que plantea el modelo CIPR: *contexto, input (entrada), procesos y resultados*. A continuación, se detallan las técnicas y los instrumentos empleados.

### Análisis documental

El análisis documental fue la técnica central en la evaluación curricular. Consiste en el análisis profundo de discursos explícitos que se declaran en escritos, informes, entre otros, en los cuales se intenta encontrar evidencias que dan cuenta de una realidad específica (Baena, 2017). Para nuestro caso, esta revisión posibilitó rastrear información relacionada con la existencia, pertinencia y consistencia del currículo.

Las fuentes documentales revisadas y analizadas fueron principalmente los documentos de los proyectos educativos institucionales de los EE participantes, ya que no se identificó un documento o una sección del PEI que aludiera al currículo exclusivamente.

En los PEI se identifican declaraciones explícitas de las intenciones formativas y la organización institucional que posibilita su alcance. Para cada uno de los quince PEI, se analizó la consistencia interna y su articulación con las disposiciones de la Ley 115/1994, de 8 de febrero; la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre; el Decreto 1290/2009, de 16 de abril; y la Ley 1620/2013, de 20 de marzo. Asimismo, el horizonte institucional para lo diseñamos unas rejilla de verificación de carácter descriptivo. A continuación, se presenta una muestra (tablas 1.1 y 1.2).

**Tabla 1.1.** Revisión documental: rejilla de verificación (misión)

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

Criterio de verificación	Criterio de verificación Existencia	Uso	Actualización	Observaciones
Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión.				
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión.				
Medios por los cuales se divulga la misión.				
Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.				
Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.				

*continúa*

**Tabla 1.2.** Revisión documental: rejilla de verificación (misión)

Justificación de cómo se articulan los principios, los fines de la educación y la filosofía con el perfil del estudiante.										
Aspecto a revisar	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Misión										
Principios										
Fines de la educación										
Filosofía										
Valores										

## Encuesta

Otra de las técnicas empleadas para la toma de datos fue la encuesta. Esta técnica permite obtener información personal directa de un grupo numeroso de sujetos participantes (Yuni & Urbano, 2006). Así que la utilizamos para indagar las percepciones que tienen los docentes sobre el currículo. El instrumento empleado es un cuestionario de 84 ítems distribuidos en seis factores: a) la articulación y consistencia del diseño curricular, b) el currículo implementado, c) los aspectos de la enseñanza, d) las estrategias de aprendizaje, e) la construcción de conocimiento y f) el seguimiento del aprendizaje (Fontalvo, Navarro, Padilla y Pérez, 2017). La escala de valoración fue de tipo ordinal, con las opciones siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

La tabla 1.3 ilustra algunos de los ítems asociados al factor 1, los cuales indagan la percepción de los docentes sobre la articulación del currículo con la misión y consistencia interna de este.

**Tabla 1.3. Factor 1: articulación y consistencia del diseño curricular**

El currículo está articulado al perfil de estudiante del EE.
El currículo está articulado a la visión del EE.
El currículo está articulado a la misión del EE.
El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que se pretende formar en el EE.
Los planes de estudio incorporan para cada nivel la metodología y el tipo de evaluaciones esbozadas en el currículo.
En el currículo, se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan mi práctica en el aula.
Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y de las habilidades que deben alcanzar los estudiantes.
El currículo implementado en el EE se adecúa a las necesidades del entorno.
El currículo se rediseña a partir de las informaciones que obtengo de las evaluaciones internas (por ejemplo, pruebas aplicadas al finalizar una unidad de contenidos).
El currículo de este EE permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos.
En los programas de las asignaturas, se concibe la retroalimentación como una práctica de aula.
El currículo del EE posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan.
El currículo desarrollado en el EE permite a los estudiantes construir su proyecto de vida.
En este EE, se alcanzan los objetivos del currículo.
Los planes de estudio se definen a partir conocimientos y habilidades que requieren mayor trabajo con los estudiantes.
El currículo del EE posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante.
El currículo de este EE facilita a los estudiantes alcanzar los logros académicos esperados para cada nivel.
El currículo de este EE posibilita a los estudiantes seguir estudios superiores.

## Entrevista semiestructurada

Esta técnica permite, a través de preguntas focalizadas, explorar más a fondo sobre un tópico particular y profundizar en la visión que los sujetos poseen sobre una realidad particular. Uno de los aspectos característicos de este tipo de entrevista es que el entrevistador puede plantear preguntas que surjan de manera espontánea y que, aunque no se encuentren predeterminadas, posibilite ahondar en el discurso del entrevistado en un contexto menos inhibido (Ozonas y Pérez, 2014). Las entrevistas semiestructuradas a rectores y coordinadores tienen la finalidad de establecer el nivel de conocimiento que tienen sobre el currículo del EE en aspectos como necesidades a las que responde, articulación con el horizonte institucional, diseño, implementación, consistencia interna, gestión curricular, capacidad del EE para su implementación, evaluación, entre otros (tabla 1.4).

**Tabla 1.4.** Entrevista a directivos docentes: guía de preguntas

- 
1. ¿Cree usted que la modalidad que se plantea en la misión responde a las necesidades de la comunidad educativa? ¿Cómo determinaron esas necesidades? ¿Considera usted que existen algunas necesidades a las que la escuela aún no responde? ¿Cuáles?

---

  2. ¿Cómo se realizó el proceso de construcción curricular en su institución? ¿Por qué se realizó de esa manera el currículo? En ese proceso de construcción curricular, ¿cómo se construyó el modelo pedagógico del EE?

---

  3. ¿Cuáles son las características distintivas del currículo del EE?

---

  4. ¿Qué mecanismos emplea para comunicar y hacer seguimiento al currículo?

---

  5. Una de las mayores preocupaciones de todos los entes relacionados con la educación en Colombia es el logro de la calidad, ¿cómo se concibe la calidad en este EE? ¿Considera usted que este currículo le permite alcanzarla?

---

## Grupo focal

Esta técnica cualitativa posibilita obtener información desde diferentes puntos de vista, lo cual enriquece la visión de los temas al profundizar en ellos, y su carácter flexible permite realizar preguntas no previstas y focalizarse en aspectos de la realidad que el investigador pretende comprender

(Izcara, 2014). Algunas de las preguntas planteadas, articuladas a las dimensiones del modelo CIPR, se muestran a continuación (tabla 1.5).

**Tabla 1.5.** Grupo focal: guía de protocolo

Docentes	Padres de familia	Estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son las características que identifican al currículo de su EE?</li> <li>2. Podrían contarnos ¿cómo enseñan? ¿Para qué enseñan?</li> <li>3. ¿Cuál considera usted es el mayor logro curricular en los últimos tres años?</li> <li>4. Si usted tuviera que identificar un aspecto en el que el currículo debe mejorar, ¿cuál sería?</li> <li>5. ¿Cuál es el modelo pedagógico que sustenta su enseñanza?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué le gusta del colegio? ¿Qué le disgusta?</li> <li>2. ¿De qué manera creen ustedes que lo que sus hijos aprenden en el EE puede servirles para un futuro?</li> <li>3. ¿Cómo se enseña y cómo evalúan a sus hijos?</li> <li>4. ¿Qué tipo de asesoría y acompañamiento reciben los estudiantes para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no les permiten aprender?</li> <li>5. ¿Qué hacen ustedes para que a sus hijos les vaya bien en la escuela?</li> <li>6. ¿Para qué educa el colegio?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué aprenden en el colegio? ¿Consideran que los conocimientos que reciben actualmente en la institución les pueden servir para un futuro, es decir, para la vida?</li> <li>2. ¿Cómo enseñan y cómo evalúan sus profesores?</li> <li>3. ¿Reciben oportunamente los resultados de las evaluaciones? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar las dificultades?</li> <li>4. ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen que no les permite aprender?</li> <li>5. ¿Para qué educa el colegio?</li> </ol>

## Observaciones de clase

La observación de clase permite la aprehensión de la realidad (Fagundes, Magalhães, Campos et al., 2014, p. 76). El formato de observación presenta la siguiente estructura: en la primera columna, se dispusieron diferentes criterios relacionados con aspectos como ambiente favorable al aprendizaje, activación de conocimientos previos, didáctica utilizada en el aula, manejo efectivo del tiempo, uso pedagógico de los materiales educativos, entre otros. Una segunda columna invita a los observadores a dar una valoración al evento según una escala de 1 al 5 en donde 5 representa una alta evidencia de este evento. Y, por último, la columna de comentarios y observaciones en la cual el observador anota aspectos relevantes, significativos o característicos del evento que permiten comprender la valoración dada en la columna anterior. Todo ello con el fin de profundizar en la realidad

educativa institucional y comprender el entramado curricular propuesto o declarado (en el capítulo 6, se describe en detalle esta técnica).

A manera de ejemplo, la tabla 1.6 muestra la relación de las técnicas aplicadas en una de las fases de la evaluación.

**Tabla 1.6.** Evaluación entrada

Técnicas	Instrumentos	Fuentes	Objetivos
Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución —actas, resoluciones— currículo, informes de estudios realizados)	Analizar la coherencia del horizonte institucional con las necesidades del contexto identificadas. Analizar la coherencia del horizonte institucional con las necesidades del contexto identificadas. Identificar, analizar y valorar las estrategias/ programas que se desarrollan en el EE para implementar el currículo.
Entrevista	Guía de entrevista	Coordinador/a Rector/a	Determinar la capacidad del EE en cuanto a recursos humanos, físicos, didácticos, audiovisuales y tecnológicos para desarrollar el currículo.
Grupo focal	Protocolo	Docentes Estudiantes Padres	
Observación de clases	Formato de transcripción	Docentes Estudiantes	Juzgar la coherencia de las metas educativas, los objetivos institucionales y las estrategias organizativas con las necesidades valoradas.
Encuesta	Cuestionario	Docentes	

**Fuente:** Elaboración propia.

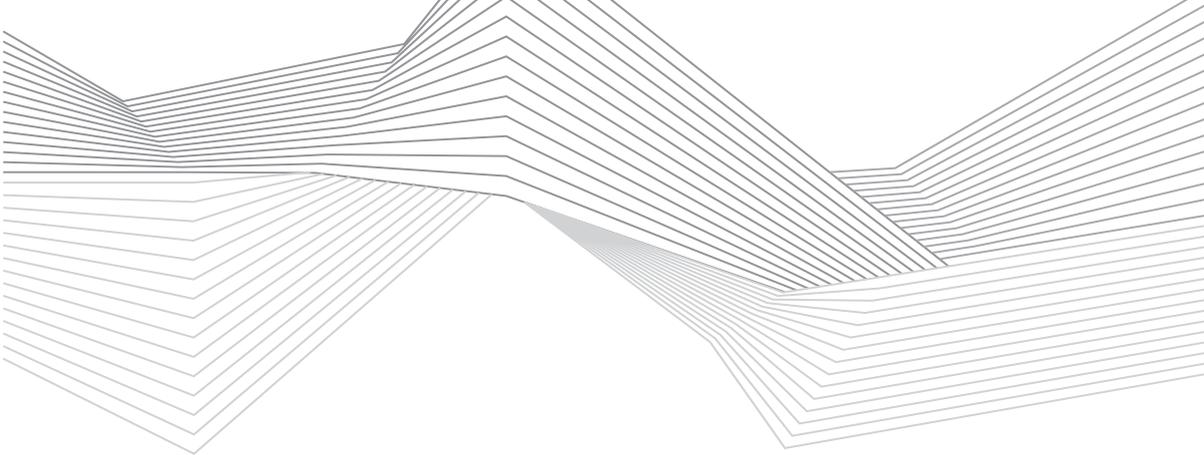
## REFERENCIAS

- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación: serie integral por competencias*. (3.ª ed.). Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2003). *Research for education: An introduction to theories and methods*. (4.ª ed.). Nueva York, IE. UU.: Pearson.
- Coller Porta, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Decreto 1290/2009, de 16 de abril, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial*, núm. 47322 (2009).
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. (5.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Fagundes, K. V. D. L., Magalhães, A. de A., Campos, C. C. dos S., Alves, C. G. L., Ribeiro, P. M. y Mendes, M. A. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Fetterman, D. (2008). Empowerment evaluation strikes a responsive. En S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium*. (pp. 59-72). Londres, RU: Routledge.
- Fontalvo Fontalvo, A. M., Navarro Rodríguez, F., Padilla Arrieta, C. J. y Pérez Balza, Z. M. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7528/evaluacion.pdf?sequence=1>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Hernández, R. M. (2001). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula cuader- nos para la enseñanza del español*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2010). *Resultados pruebas Saber 5 y 9, 2009: resultados nacionales*. Bogotá, Colombia: Autor.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). *Colombia en PISA 2012: informe nacional de resultados*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014). *Alineación del examen SABER 11º: lineamientos generales 2014-2*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Lafrancesco, V. G. (2003). *La educación integral en el preescolar: propuesta pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, núm. 46.446 (2006).
- Ley 1620/2013, de 20 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, núm. 48733 (2013).
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Buscador.aspx>
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Buscador.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Mir, V., Gómez, T., Carreras, L., Valetí, M. y Nadal, A. (2005). *Evaluación y pos-evaluación en la educación infantil: ¿cómo evaluar y qué hacer después?* Madrid, España: Narcea.
- Oficina Internacional de Educación de la Unesco. (2016). *Qué hace un currículo de calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Autor. Recuperado de <http://www.reda->

- ge.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. París, Francia: Autor. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: informe del 2015*. Nueva York, IE. UU.: Autor. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006\\_9789264040014-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008), *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana: Datos*, Santillana, Spain, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9789264066205-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012), *Informe PISA 2009: Tendencias de aprendizaje: Cambios en el rendimiento de los estudiantes desde 2000 (Volumen V)*, Santillana, Spain, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9789264177543-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *PISA 2012 Results. What students know and can do (Volume I, revised edition, february 2014): Student performance in mathematics, reading and science*. Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014\\_9789264208780-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Informe PISA 2006: competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid, España: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. (2011). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de lo bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Foro mundial sobre la educación. Informe final. Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Estudios económicos de la OCDE, Colombia*. Recuperado de [https://www.oecd.org/eco/surveys/Overview\\_Colombia\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf)
- Ozonas, L. y Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 236-47). Los Ángeles, EE. UU.: Sage.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum*. (4.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). CIPP Model for Evaluation: An improvement accountability approach. *Evaluation theory, models, and applications*. (pp. 325-365). San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tójar Hurtado, J. C. y Mena Rodríguez, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz: análisis multicaso de experiencias en educación infantil y en educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/979>
- Vicente Abad, J. de (2010). *Siete ideas claves: escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks, IE. UU.: Sages.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. (2.ª ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.



## 2

# UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Diana Chamorro

*Al principio del proceso (de evaluación), creo que es importante escuchar e investigar. (Stufflebeam, 1995, p. 205)*

Este capítulo tiene el propósito de describir el modelo de evaluación empleado en la investigación en la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación, para analizar quince currículos de Establecimientos Educativos (EE) del departamento del Atlántico. Primero, describimos el modelo en cada una de sus fases y, luego, detallamos los estándares e indicadores que permiten evaluar el currículo en cada uno de sus componentes.

### FUNDAMENTOS DEL MODELO

El proceso de evaluación curricular que orienta esta investigación se fundamenta en el modelo diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (2007) quienes establecen para la evaluación de programas las fases de contexto-entrada-proceso-producto (figura 2.1). En este modelo, la evaluación se concibe como un sistema orientado a la mejora del objeto de evaluación y como

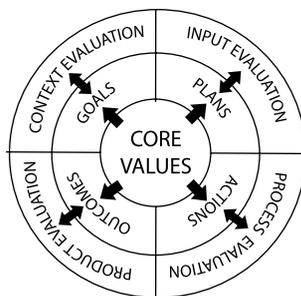
[...] el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de

guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 326)

Es decir, el modelo obtiene y proporciona información de la valía de cada una de las fases o los componentes: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. Es preciso tener en cuenta que cada fase persigue sus propios objetivos y desempeña funciones únicas o propias que tienen un impacto, pero entre ellas existe una relación de interconexión e influencia recíproca.

La evaluación se realiza conforme a una planificación que posibilita la obtención de información para comprender no solo el objeto de la evaluación, sino también todos los aspectos que tienen una incidencia en él, y tomar decisiones para el perfeccionamiento (tabla 2.1).

Es importante señalar que el modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield tiene como eje los valores (fig. 2.1), entendidos como los ideales estipulados por una sociedad, grupo o individuo que no solo determinan y son el eje del currículo (Vashist, 2007), sino que también rigen su evaluación; aspectos como la pertinencia social, la coherencia con la satisfacción de las necesidades personales, académicas y sociales hacen parte de ese núcleo de valores.



Fuente: Stufflebeam (2003, p. 7).

**Figura 2.1.** Componentes clave del modelo de evaluación CIPP (contexto-input-proceso-producto) y las relaciones asociadas con los programas.

En este orden de ideas, los valores proporcionan las bases para “la selección y construcción de los instrumentos de evaluación y procedimientos, acceder a la información existente y la definición de los estándares y su inter-

pretación” (Stufflebeam, 2003, p. 8) en cada una de las fases de evaluación: contexto, entrada, proceso y producto.

La evaluación en el modelo CIPP plantea cuatro aspectos fundamentales (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam y Shinkfield, 1995, 2007): a) proporciona datos útiles que den cuenta del mérito y la validez del objeto evaluado; b) permite y orienta un examen exhaustivo y sistemático de los esfuerzos que se producen en las condiciones dinámicas y sépticas del mundo real, no en las condiciones controladas de estudios experimentales; c) sirve de guía para la toma de decisiones y promoción de la comprensión de los fenómenos implicados; y d) es un proceso continuo, sistemático y desarrollado en fases.

En esta investigación, mantenemos los componentes de valía y toma de decisiones planteados por Stufflebeam y Shinkfield (2007), la rigurosidad metodológica (Pérez-Juste, 2000) y reconceptualizamos la evaluación como *un proceso sistemático, dinámico, contextualizado, reflexivo y participativo, diseñado intencional y metodológicamente para tomar datos con el fin de emitir un juicio de valor para la toma de decisiones que repercutan en la mejora del objeto de evaluación.*

**Tabla 2.1.** El modelo de evaluación sistemática: fases, objetivos de cada fase y métodos de evaluación

	Evaluación de <b>contexto</b>	Evaluación de <b>entrada</b>	Evaluación de <b>proceso</b>	Evaluación de <b>producto</b>
Objetivo	Definir el contexto relevante; identificar la población objetivo y evaluar sus necesidades; identificar las oportunidades para direccionar las necesidades; identificar los problemas que enfatizan las necesidades y juzgar si las metas del programa responden de manera suficiente a las necesidades evaluadas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias alternativas del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los cronogramas.	Identificar o predecir los defectos en el diseño o su implementación, proveer información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y los aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos, el contexto, la entrada y la información de los procesos, e interpretar su mérito, valor, importancia y probidad.

*Continúa*

	Evaluación de contexto	Evaluación de entrada	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
Método	Utilización de métodos como análisis de sistemas, inspección, revisión de documentos, análisis secundarios de datos, entrevistas, test diagnósticos y técnica Delphi.	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. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores, y los estudios piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal y la observación de sus actividades.	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.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Definir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades; las prioridades en cuanto a tiempo, presupuesto y recursos; los objetivos relacionados con la solución de problemas, por ejemplo, la planificación para los cambios necesarios; y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, para estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la implementación.	Realizar y perfeccionar los procesos de planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso, y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad de cambio. Presentar un informe claro de los resultados (deseados y no deseados, positivos y no positivos), comparados con las necesidades evaluadas y los objetivos específicos.

**Fuente:** Stufflebeam y Shinkfield (2007, p. 335).

Analicemos en detalle el concepto planteado.

*(...) proceso sistemático, dinámico...*

La evaluación se realiza por etapas, cada una de las cuales es susceptible de realizarse de manera independiente y en tiempos distintos, ya que responde a unos objetivos y metodologías específicos. Por tanto, cada fase

de la evaluación demanda planificación, tiempos, recursos humanos, físicos y financieros que posibilitan el desarrollo de las actividades para recabar la información.

Es sistemático porque se concibe como un proceso que se fundamenta en una metodología, con unos indicadores e instrumentos que aseguran la recogida de la información con la participación de los actores educativos. Además, permite leer, analizar, interpretar y emitir juicios sobre la información obtenida conforme a las diversas teorías y modelos en los que se sustenta el currículo del EE, como también a partir de objetivos, metas y perfiles trazados en el horizonte institucional.

***(...) contextualizado, reflexivo y participativo***

La evaluación que parte del contexto busca identificar las necesidades reales y exigencias del contexto para transformarlo, trascenderlo; pero también para fortalecer aquellas prácticas que hacen parte de la cultura y que construyen la identidad institucional, local, regional y nacional.

La reflexión crítica es esencial en cada fase del proceso: en el diseño y la planeación, y en la recogida, valoración e interpretación de los datos. En esta última, se hace necesario el mayor nivel de criticidad, ya que se puede correr el riesgo de caer en la subjetividad y en la autocomplacencia que obstaculizarían la toma de decisiones objetivas y pertinentes para el objeto evaluado.

La participación comprometida de todos los actores del EE promueve el compromiso, el sentido de pertinencia y la corresponsabilidad, y crea las bases para una cultura de la evaluación. Por ello, es vital que los miembros de la comunidad educativa tengan voz en cada una de las fases del proceso de evaluación, incluso en la fase de toma de decisiones.

***(...) diseñado intencional y metodológicamente para tomar datos...***

Cada una de las fases del proceso de evaluación responde a unos objetivos que pueden dar cuenta de la eficacia, la eficiencia o funcionalidad (o

simultáneamente de los tres) del objeto evaluado. El logro de tales objetivos requiere un cuidadoso diseño metodológico, en el que se explicitan tanto las técnicas como los instrumentos mediante los cuales se recabarán los datos, como los criterios, estándares e indicadores que posibilitarán su valoración. El marco metodológico le imprime fiabilidad al proceso, de manera que las decisiones que se deriven de él tendrán un fundamento válido.

*(...) con el fin de emitir un juicio de valor para la toma de decisiones que repercutan en la mejora del objeto de evaluación.*

La información obtenida en cada una de las fases se valora conforme a unos criterios consensuados y fundamentados en el PEI. Así, la evaluación es un medio para la toma de decisiones en cada una de las fases. Informa sobre el estado del objeto evaluado, de manera que justifica las decisiones para la mejora. Es importante subrayar que la decisión ha de ser producto del consenso de los involucrados, de manera que se asegure el reconocimiento, la identificación y el compromiso para la puesta en marcha de los planes de mejoramiento.

En este modelo de evaluación, la participación, la reflexión y la toma de decisiones son aspectos clave, por lo que la conformación del comité de evaluación es el primer paso para la evaluación curricular. En este comité, han de estar representados los directivos docentes, los docentes, estudiantes y padres de familia, cada uno de ellos con unas funciones específicas. Aspecto que es viable en los contextos educativos colombianos porque la Ley 115/1994, del 8 de febrero promueve la representación y la participación activa de la comunidad educativa en los estamentos: gobierno escolar y consejo directivo, así como prevé la participación y vigilancia de los padres y estudiantes mediante la conformación de los respectivos consejos. Por su parte, el Decreto 1290/2009, de 16 de abril regula la evaluación del aprendizaje, característica que es inherente al currículo.

La creación y el funcionamiento del comité de evaluación no solo reduciría la posibilidad de sesgo administrativo en la toma de decisiones, sino que otorgaría una valiosa visión de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones, ya que el comité deviene el espacio para el diálogo,

comprendido como plataforma de debate entre los diversos agentes, la comprensión del sentido, la naturaleza y las repercusiones psicológicas y sociales de la evaluación, y la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla (Santos Guerra, 2005, pp. 83-84).

La conexión entre evaluación y decisión subraya el objetivo de la primera “es útil desde el punto de vista práctico porque permite configurar la evaluación de acuerdo con consideraciones concretas de decisión” (House, 2000, p. 215).

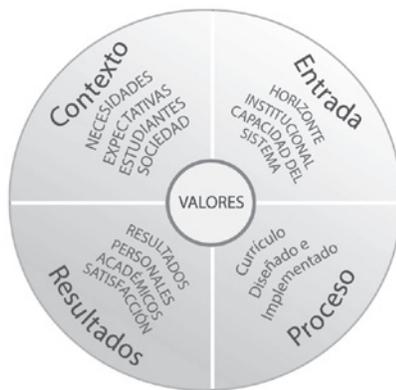
Una cuarta fase de este modelo son los resultados. En el modelo CIPP, los autores la denominan producto, en nuestra adaptación emplearemos *resultados* en atención a que en el contexto educativo la evaluación no informa sobre productos terminados, sino sobre procesos que se caracterizan por ser un continuo que da lugar a nuevos desarrollos, los cuales son sometidos a un seguimiento constante a fin de identificar a tiempo sus debilidades. Esto permitirá decidir y diseñar nuevas formas adecuadas de intervención que conduzcan a la resignificación del objeto evaluado; en el caso que nos ocupa, el currículo.

En esta adaptación del modelo, la evaluación es adelantada bajo el liderazgo del director y los docentes que pertenecen al EE con la participación de la comunidad educativa y la asesoría de expertos (la presencia de estos últimos es fundamental en una primera implementación). En el caso de la investigación que en este libro presentamos, los asesores son los tutores de cada grupo de investigación.

En atención a las anteriores consideraciones, reelaboramos el modelo de la manera como se explica a continuación. En esta reelaboración, un primer conjunto de valores (figura 2.2) que constituyen el referente para la evaluación, están definidos por la Ley 115/1994, de 8 de febrero en su artículo 5, los cuales se aproximan a la noción de valores planteada por Stufflebeam (2003), Stufflebeam y Shinkfield (2007):

- Desarrollo humano, convivencia y participación ciudadana (fines 1, 2, 3, 9, 10, 12)

- Construcción de la identidad nacional e integración con el mundo (fines 4, 6, 8, 10)
- Fomento del conocimiento (fines 5, 7, 13)
- Preparación para el trabajo (fines 11, 13)
- Desarrollo de competencias académicas básicas (lectura, escritura, matemáticas y básicas esenciales)



**Fuente:** Adaptado de Stufflebeam (2003, 2015).

**Figura 2.2.** Componentes clave del modelo CEPR.

Es importante considerar que este núcleo de valores se enriquece con los valores que el EE declara en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además de los valores, la evaluación se fundamenta en unos principios, el modelo acoge los siguientes (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2008, p. 37):

- Veracidad. La honestidad, coherencia y responsabilidad en el manejo de la información son esenciales para imprimir la calidad a cada una de las fases del proceso de evaluación. Por ello, las evidencias (documentos, informes, encuestas, indicadores) son indispensables para sustentar los juicios relativos al estado en que

se encuentra el EE y las decisiones que determinarán su rumbo futuro.

- **Participación.** El proceso evaluativo promueve la participación activa de la comunidad educativa en el conocimiento del estado de desarrollo institucional, para lo cual crea ambientes favorables que posibilitan, no solo la contribución significativa y propositiva de la evaluación, y la divulgación de los resultados a la comunidad en general, sino que aseguran la legitimidad del proceso.
- **Corresponsabilidad.** Puesto que la evaluación conduce a una toma de decisiones que repercutan en la mejora del EE, se requiere que los participantes en el proceso comprendan e interioricen que el éxito del desarrollo institucional exige el esfuerzo conjunto y organizado de todos en cada uno de los ámbitos de actuación.
- **Consenso.** Las decisiones y acciones que se deriven de la evaluación deben reflejar el sentir de todos los involucrados en el proceso.
- **Reflexión crítica.** La actitud crítica y la objetividad ha de permear todo el proceso, especialmente en las etapas de análisis, interpretación de datos y toma de decisiones.

## **CALIDAD**

En este modelo de evaluación, la calidad es un componente fundamental. Se concibe como la conjugación de la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad (De la Orden, 2009; De la Orden y Jornet, 2012).

La eficacia es la articulación de las metas educativas, los objetivos institucionales, la administración, el liderazgo y la enseñanza con los resultados obtenidos por los estudiantes en términos de rendimiento.

Por su parte, la eficiencia se comprende como la articulación de la inversión económica que se realiza en el EE, la capacidad del sistema (gestión de los recursos físicos y pedagógicos), el tiempo dedicado a la instrucción, la

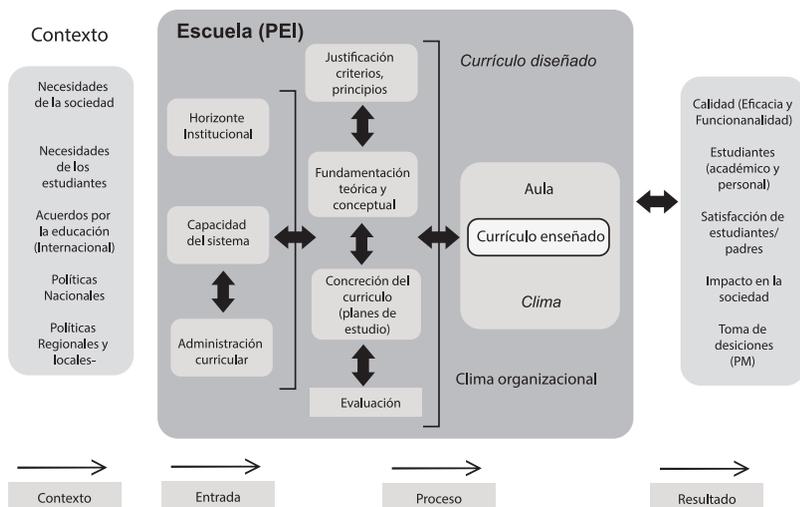
preparación de clase y la evaluación con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

Finalmente, la funcionalidad se concibe como la articulación entre el horizonte institucional (misión, visión, metas educativas, perfil del estudiante, objetivos institucionales, valores), las condiciones del EE, las garantías de acceso, las necesidades de los estudiantes, la red organizacional, los procesos curriculares, las prácticas de aula con las expectativas de los estudiantes, los padres y las necesidades de la sociedad, los resultados en términos académicos y en la formación de la persona.

La evaluación que se propone busca dar cuenta, entonces, de la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad del currículo en los establecimientos educativos.

## MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR

El modelo para la evaluación del currículo comprende las siguientes fases (figura 2.3):



Fuente: Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield (2007).

Figura 2.3. Modelo para la evaluación curricular.

A continuación, describimos los aspectos que constituyen cada fase. Los objetivos, los métodos y la relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio se detallan en la tabla 2.2.

**Tabla 2.2.** Modelo de evaluación curricular: fases, objetivos y métodos de evaluación

Fases			
	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación de resultados
Objetivos	Examinar la articulación de las metas y prioridades declaradas en el PEI con las políticas educativas vigentes, las necesidades de la sociedad (global, nacional, regional y local) y las necesidades y expectativas latentes de los estudiantes.	Establecer la coherencia entre las metas educativas, los objetivos institucionales, la misión, la visión, el perfil del estudiante, los valores (horizonte institucional) y las necesidades valoradas.	Analizar y valorar la coherencia del currículo diseñado con el contexto, la entrada y, en especial, el horizonte institucional planteado en el PEI.
		Identificar, analizar y valorar las estrategias/ programas que se desarrollan en el EE para implementar el currículo.	Analizar y valorar la coherencia interna y pertinencia de los componentes, procesos de seguimiento y evaluación del currículo diseñado.
		Determinar la capacidad del EE en cuanto a formas de organización, recursos humanos, físicos, didácticos, audiovisuales y tecnológicos para desarrollar el currículo.	Describir y juzgar las actividades y los procedimientos mediante los cuales se da a conocer a los docentes y la comunidad educativa (padres, estudiantes) el currículo diseñado.
			Describir y valorar los resultados del currículo desde la perspectiva de los padres y los estudiantes.  Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos del EE, las metas educacionales y la información proporcionada por el contexto, la entrada, el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

*Continúa...*

Fases				
	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación de proceso	Evaluación de resultados
Método	<p>Utilización de métodos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>Técnicas como el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, las encuestas para padres, alumnos, maestros y demás agentes involucrados.</p>	<p>Empleo de métodos cuantitativos que posibiliten inventariar y analizar los recursos humanos y materiales (físicos y didácticos) de los que dispone el EE para operacionalizar el currículo.</p> <p>Obtención de información mediante el análisis documental, la entrevista y el grupo focal para recoger información sobre la capacidad que tiene la IE para diseñar, implementar y evaluar el currículo, para plantear estrategias y soluciones relacionadas con su aplicabilidad, viabilidad y recursos económicos para su implementación.</p>	<p>Obtención de información específica de las decisiones programadas mediante instrumentos diseñados (cuantitativos y cualitativos), la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal (entrevista, grupo focales) y la observación de clases.</p> <p>-</p> <p>Técnicas: cuestionario, entrevistas semiestructuradas, observación no participante, análisis documental (PEI, pruebas de aprendizaje, etc.).</p>	<p>Métodos y técnicas de análisis cualitativos (grupos focales) y cuantitativos (encuestas) que permitan valorar los resultados, mediante recopilación de los juicios del alumnado y padres.</p>
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	<p>Definir qué aspectos del contexto serán objeto de indagación.</p> <p>Identificar las necesidades y expectativas del estudiante, las planteadas por el MinEducación y los PND.</p> <p>Establecer el referente para juzgar los resultados (en los estudiantes, satisfacción de padres y estudiantes, impacto en la sociedad y la reputación del EE).</p>	<p>Definir el plan de mejora para optimizar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos.</p> <p>Estructurar las actividades de cambio.</p> <p>Proporcionar una base para juzgar la realización.</p>	<p>Diseñar el plan de mejora para asegurar la consistencia interna del currículo, perfeccionar los procesos de planificación e implementación y los procedimientos para su seguimiento, evaluación y reformulación.</p>	<p>Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación del currículo.</p> <p>Presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos) del currículo en la vida personal y académica de los estudiantes, la satisfacción de padres y el impacto en la sociedad.</p>

Fuente: Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield (2007).

## **CONTEXTO**

La fase contexto es el punto de partida tanto para el diseño como para la evaluación del currículo. Uno de los elementos que constituyen esta fase son las necesidades de la sociedad, alude a aquellas interpretaciones realizadas por la Constitución Política de 1991, el MinEducación (2006), el Gobierno de turno (Plan Nacional de Desarrollo [PND]) con respecto a la sociedad colombiana, y que la escuela debe contribuir a satisfacer. Asimismo, consideramos como necesidades de la sociedad las interpretaciones que los departamentos, municipios o distritos han esbozado en sus respectivos PND y que requieren el concurso de la escuela para resolverlas.

Las necesidades de la sociedad interpretadas por el MinEducación se encuentran plasmadas en la Ley 115/1994, de 8 de febrero, la Ley 715/2001, de 21 de diciembre, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 y demás decretos y resoluciones que regulan las leyes y el plan en mención. Otras interpretaciones de las necesidades de la sociedad colombiana las encontramos en los estándares de competencias ciudadanas, competencias laborales (generales y específicas).

También se vinculan a las necesidades de la sociedad las interpretaciones sobre las carencias de la sociedad global incluidas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2005, 2010), las Metas educativas 2021 (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010) y las Metas 2030 (ONU, 2015).

Otro aspecto que se analiza en la fase contexto son los lineamientos formulados por el MinEducación, directrices relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes plasmados en los estándares de las áreas de castellano, inglés, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales (MinEducación, 2006), los derechos básicos de aprendizaje (DBA) (MinEducación, 2016a, 2016b) y las mallas de aprendizaje (MinEducación, 2017a, 2017b).

Debemos señalar que la escuela, al diseñar su PEI, también hace su particular lectura de las necesidades de la sociedad en la que está inserta, por lo cual las necesidades así identificadas también configuran la fase contexto.

Las necesidades de los estudiantes son otro elemento del contexto. Están relacionadas con el conocimiento que tiene la escuela, producto de una indagación o seguimiento a los estudiantes sobre su situación académica, afectiva, psicológica, económica y social. La identificación de estas necesidades se constituye en un referente, no solo para la definición de la misión, las metas educacionales, sino también para el diseño del currículo, la planeación, el desarrollo de cada una de las asignaturas, los proyectos pedagógicos y los transversales.

Es importante señalar que en el proceso de evaluación de la fase contexto, el análisis crítico y participativo ha de ser una característica fundamental. La comunidad educativa debe tener plena claridad sobre las necesidades reales de la sociedad que la escuela puede y debe satisfacer, y ser consciente del rol fundamental que tiene la escuela para alcanzar una transformación real de dichas necesidades. También es de vital importancia para los miembros del EE establecer en qué medida las directrices de la política pública en verdad contribuyen a la formación de la persona y del ser social, y coadyuvan al crecimiento de la sociedad y al fortalecimiento del EE.

## **ENTRADA**

Esta fase la componen el horizonte institucional, la capacidad del sistema del establecimiento educativo y la administración curricular. El horizonte institucional comprende la misión, la visión, los valores, la filosofía (concepción de niño, niña, adolescente, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana), los objetivos institucionales, las metas educacionales y el perfil del estudiante. El proceso de evaluación está orientado a analizar en qué medida este componente integra la fase del contexto y se constituye en referente para las fases procesos y resultados.

Con respecto a la capacidad del sistema, el modelo considera la evaluación de los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros; de esta manera,

se verifica y asegura la implementación del currículo. Para ello, se analiza la capacidad y la distribución del profesorado en función de las necesidades de los estudiantes, así como la disponibilidad y capacidad de los recursos como mapoteca, audiovisuales, nuevas tecnologías, laboratorios (ciencias naturales, física, química), biblioteca, sala de bilingüismo y las aulas; asimismo, se analizan las fuentes y la distribución de los recursos financieros, y en qué medida estos recursos son suficientes o no para la implementación del currículo.

Por su parte, el desarrollo curricular hace referencia a la organización para el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación del currículo; por tanto, se analizan las funciones y actuaciones del consejo académico, la coordinación académica, los comités de evaluación y promoción, así como las estrategias que ha contemplado la institución para integrar las directrices para la evaluación del aprendizaje (Decreto 1290/2009, de 16 de abril). También integran el componente de desarrollo curricular los mecanismos y responsables para la difusión, la implementación, el seguimiento y la evaluación del currículo.

## **PROCESO**

La fase proceso en el ámbito de la evaluación curricular comprende el currículo diseñado, el currículo implementado (enseñado) y el modelo pedagógico, así como los procesos formativos que han de desarrollarse en el aula y fuera de ella.

El currículo diseñado abarca la naturaleza, la razón de ser del currículo, las teorías (curriculares y de educación), los supuestos epistemológicos y psicológicos que sustentan el modelo pedagógico (enseñanza, aprendizaje y evaluación) (Posner, 1988), las concepciones de calidad y competencia que orientarán las diversas acciones curriculares y los propósitos de formación por niveles y los criterios para la distribución del tiempo educativo. Aquí importa analizar los aspectos del contexto (clima, facilidad/dificultad de acceso, particularidades económicas de la población) que tienen una incidencia en la distribución horaria y el tiempo pedagógico con el que cuentan los docentes para la preparación, evaluación y atención a los

estudiantes, por lo cual es relevante preguntarse “al servicio de quién, ¿de qué cosa está el tiempo educativo?” (Freire, 2014, p. 43).

Otro aspecto que incluye la evaluación del currículo implementado (enseñado) es la selección, organización y evaluación de los conocimientos (plan de estudios), por lo cual es imperioso analizar “al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela” (Freire, 2014, p. 43).

La evaluación del currículo implementado (enseñado) también incluye las destrezas y los valores que han de potenciarse mediante los procesos educativos; los procedimientos para la articulación del currículo con la misión, la visión, los objetivos institucionales, las metas educacionales y el perfil del estudiante. La articulación con el horizonte institucional es el referente de calidad del currículo, es decir, en qué medida el currículo enseñado posibilita el logro de lo planteado en el horizonte institucional.

La evaluación del currículo, en su puesta en escena en el aula de clase, está orientada a establecer la articulación entre las necesidades identificadas, lo diseñado, los valores y los fundamentos que rigen la educación colombiana, y los mecanismos, recursos mediante los cuales se implementa; así, se analiza cómo se satisfacen las necesidades identificadas, y cómo se alcanzan la misión, la visión, las metas educativas y el perfil del estudiante. Incluye el análisis de las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje (atendiendo también a las especificidades didácticas): se evalúa cómo los estudiantes alcanzan aprendizajes significativos, y se analizan en profundidad los procesos de aula (y fuera de ella) mediante los cuales se configura la persona y el ser social concebido en el perfil. “La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo” (Freire, 2014, p. 54).

## **RESULTADOS**

La fase resultados da cuenta de los logros obtenidos en relación con el horizonte institucional (misión, visión, objetivos institucionales, metas

educativas, perfil del estudiante y los valores). El análisis también indaga los resultados de los y las estudiantes en términos académicos, realización personal y proyección social; la satisfacción de los padres, los estudiantes y los egresados; y el impacto que las acciones curriculares tienen en la sociedad.

Conforme al modelo planteado por Stufflebeam y Shinkfield (2007), en la tabla 2.2 esbozamos los objetivos, los métodos y la toma de decisiones que han de orientar cada una de las fases de nuestra concepción de la evaluación curricular.

Es importante anotar que la evaluación de cada una de las fases propuestas en el modelo puede realizarse de manera independiente; pero, si trata de la primera vez que se realiza la evaluación curricular, es conveniente adelantarla en todas las fases.

Para la definición de los estándares y criterios para cada uno de los componentes del modelo de evaluación, revisamos algunos modelos y certificaciones existentes (EFQM, por sus siglas en inglés; Advanced, ISO 9000). Tuvimos especial cuidado en que el modelo guardara correspondencia con los parámetros que rigen la evaluación de los EE en Colombia (MinEduca-ción, 2008).

La validación de contenido del modelo se realizó mediante la valoración de cinco expertos en evaluación curricular y la revisión realizada por 136 docentes en ejercicio, alumnos de la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte (promociones 51 y 52). En este libro, solo tomamos la evaluación de quince currículos.

Por su parte, la evaluación de 31 currículos realizada con este modelo permitió validar su consistencia interna y probar su eficacia y pertinencia para analizar en detalle la articulación del currículo con las necesidades reales de la sociedad y de los estudiantes, así como la relación del currículo con los resultados evidenciados en los estudiantes.

El modelo es esencialmente descriptivo, busca que la evaluación se realice de una manera rigurosa. Por tanto, se hace necesario contar con unas técnicas e

instrumentos de evaluación en una metodología de investigación que permita dar cuenta de la complejidad del currículo. En el capítulo 1, anotamos que la investigación evaluativa realizada es de corte cualitativo, con una metodología de multicasos. Siguiendo el modelo de evaluación, es posible que cada una de las fases (contexto, entrada, proceso, resultado) se constituya en el caso; también es posible que uno de los componentes del proceso (currículo diseñado, currículo implementado) sea el caso; pero, además, el caso puede estar constituido por todas las fases, lo que nos permite evaluar el currículo como una unidad.

Es importante señalar que también es posible recurrir a la investigación acción educativa, sobre todo cuando el EE tiene la madurez suficiente para emprender la evaluación de manera autónoma; asimismo, es conveniente contar con la orientación de un experto. En la tabla 2.3, ilustramos cómo se integran la investigación y el modelo de evaluación.

**Tabla 2.3.** Procedimiento para la investigación evaluativa

Fases	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Contexto	Análisis documental	Formatos de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución- actas, resoluciones-currículo, informes de estudios realizados). Documentos de política educativa (nacional, departamental, distrital, municipal) Planes de desarrollo ( nacional, departamental, distrital, municipal)
	Entrevista	Guía de entrevista; Formatos de transcripción de entrevista	Alcalde, Secretario de Educación, Secretario de Planeación, Rector, Coordinador, Miembros consejo directivo.
	Grupo focal	Protocolo, Formatos de transcripción de protocolo	Padres de familia, docentes, estudiantes
	Encuesta	Cuestionario	Docentes, padres de familia, estudiantes, egresados

*Continúa...*

Fases	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Entrada	Análisis documental	Formatos de verificación	Documentos institucionales (Currículo, programas, mallas curriculares, actas de consejo académico, resoluciones consejo directivo, actas de consejo directivo), cuadernos de los estudiantes, parcelaciones de las asignaturas, exámenes, trabajos y talleres.
	Entrevista	Guía de entrevista, Formato de transcripción de entrevista	Coordinador académico, consejo académico.
	Grupo focal	Protocolo, Formato de transcripción protocolo	Docentes, padres de familia, estudiantes
Proceso	Análisis documental	Formatos de verificación	Documentos institucionales (Currículo, programas, mallas curriculares, derecos básicos de aprendizaje, actas consejo académico, resoluciones internas, actas, circulares)
	Observaciones	Rejilla de observaciones, Formatos de transcripción de entrevista	Aula de clases (Docentes, estudiantes)
	Encuesta	Cuestionario	Docentes, estudiantes
	Entrevista	Guía de entrevista, Formato de transcripción de entrevista--	Coordinación, Rectoría, docente(s) observado(s)
	Grupo focal	Protocolo, Formato de transcripción protocolo	Docentes, estudiantes

*Continúa*

Fases	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Resultados	Análisis documental	Formato de verificación	Resultados pruebas SABER (5,9,11); Pruebas institucionales en lectura. matemáticas y ciencias, informes ICFES. Horizonte Institucional, currículo (programas, mallas curriculares, derechos básicos de aprendizaje)
	Grupo focal	Protocolo, Formato de transcripción de protocolo	Padres de familia, estudiantes, docentes, sector productivo, grupos sociales a los que impacta el EE:
	Encuesta	Cuestionario de satisfacción	Padres de familia y estudiantes

**Fuente:** Elaboración propia.

Hemos anotado que una característica fundamental del modelo es la participación activa, reflexiva y comprometida de la comunidad educativa en las fases de diseño, implementación, análisis de datos y toma de decisiones; también lo es como fuente de información. Son los actores del EE y la sociedad en la que tiene injerencia quienes proveen la información para la toma de decisiones.

A continuación, presentamos un ejemplo de los descriptores, ítems e instrumentos que empleamos para evaluar un aspecto de la fase entrada. Los instrumentos fueron aplicados a docentes, directivos docentes, padres y estudiantes con el fin de tener la perspectiva de todos los involucrados, para luego, a partir de la triangulación de los datos, obtener una información fiable del objeto de evaluación.

## HORIZONTE INSTITUCIONAL

**Misión:** plantea la razón de ser y los propósitos del establecimiento educativo que responden a las necesidades del contexto y los estudiantes, y los medios para alcanzarla.

*Ítems:*

- Documentos institucionales que evidencian la existencia de la misión.
- La misión se fundamenta en las necesidades de los estudiantes y del contexto.
- Evidencias de que la misión es producto del consenso en la comunidad educativa.
- Evidencias de la divulgación de la misión en la comunidad educativa.
- Justificación de cómo se articulan principios, fines de la educación y filosofía con el perfil del estudiante en la misión.
- Estudio que evidencie el valor añadido del EE que la hace diferente de otras con una orientación similar.
- En la misión se explicita su identidad, propósito, orientación y los medios para cumplirla, compromisos que asume con la nación/región/distrito/municipio y el valor añadido.
- Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.

**Visión:** plantea hacia dónde se dirige el EE a largo plazo, en qué desea convertirse en atención a las necesidades de la sociedad y del alumnado, así como las innovaciones tecnológicas.

- Documentos institucionales que evidencian la existencia de la visión.
- En su formulación, la visión establece el tiempo previsto para lograrla, se explicitan las necesidades de la población que son su fun-

damento y se plantean las acciones para desarrollarla, las innovaciones a implementar y los avances tecnológicos.

- Evidencias de los mecanismos de difusión empleados para darla a conocer.

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

- Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores en que se fundamenta el currículo y que se fomentan en el EE.
- Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis el EE.
- Evidencias de divulgación de los valores a la comunidad educativa.
- Existencia de criterios para la articulación de los valores al currículo diseñado.

**Filosofía:** la filosofía enuncia las concepciones de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana que la escuela busca formar en su proyecto. Se asegura su divulgación y sus mecanismos de integración.

- Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional.
- La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes.
- Relación entre las necesidades de los estudiantes y la sociedad, y la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana formulada en la filosofía institucional.
- Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa.

- Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela.
- La escuela provee mecanismos que permiten establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional.

**Metas educacionales:** en la formulación de su horizonte institucional, el EE plantea las metas de aprendizaje y la formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles (básica y media) que dan respuesta a las necesidades (estudiantes, sociedad, políticas educativas) detectadas.

- Documentos que evidencian cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los estudiantes.
- Documentos que establecen claramente las metas que los estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles.
- Evidencias de la existencia de los espacios, los recursos y la distribución de los tiempos para la consecución de las metas educacionales.
- Justificación de cómo y cuáles metas educacionales deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es.
- Justificación de cómo las metas educacionales incorporan la filosofía y la misión de la EE.

## Instrumentos para el análisis

### *Análisis de la misión*

**En la misión, se explicita su identidad, propósito, orientación, medios para cumplirla, compromisos que asume con la nación/región/distrito/municipio y valor añadido.**

¿Quiénes somos? (articulación con el perfil)	¿Cuáles son las metas de aprendizaje? ¿Cuáles son las metas de formación?	Orientación del EE. ¿Tiene una orientación específica normal/ técnica/ humanística?	Medios empleados ¿Cómo cumple su misión?	Valores ¿En qué valores se fundamenta?	Responsabilidad con estudiantes/ municipio, departamento/ región/país ¿Qué responsabilidad tienen ante el país/región/ municipio/ distrito?	Valor agregado ¿Qué hace al EE diferente de aquellos que tienen el mismo propósito?
--	--	--	---	---	--	--

### *Análisis de la visión*

**En su formulación, la visión establece el tiempo previsto para lograrla, se explicitan las necesidades de la población que son su fundamento y se plantean las acciones para desarrollarla, las innovaciones a implementar y los avances tecnológicos**

Temporalidad ¿En cuánto tiempo se va a realizar	Necesidades de la población que son el fundamento de la visión ¿A qué necesidades responde la visión?	Innovaciones ¿Qué innovaciones propone?	Avances tecnológicos ¿Qué avances tecnológicos empleará?	Acciones para desarrollar la visión ¿Qué acciones contempla desarrollar?	Mecanismos de integración ¿Qué mecanismos se emplearán para su integración con la misión y los propósitos?
--	--	--	---	---	---

**Cuestionario de los maestros**

Factor 1	Descripción	# Ítem
Articulación y consistencia del diseño curricular	El currículo está articulado al perfil de estudiante del EE.	15
	El currículo está articulado a la visión del EE.	14
	El currículo está articulado a la misión del EE.	13
	El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que se pretende formar en el EE.	16
	Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y las habilidades que deben alcanzar los estudiantes.	23
	El currículo implementado en el EE se adecúa a las necesidades del entorno.	17
	El currículo de este EE permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos.	28
	El currículo desarrollado en el EE permite a los estudiantes construir su proyecto de vida.	27
	En este establecimiento se alcanzan los objetivos del currículo.	12
	El currículo del EE posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante.	10
El currículo de este EE posibilita a los estudiantes seguir estudios a nivel superior.	30	

**Grupos focales (preguntas relacionadas con la misión y visión)****Maestros:**

- ¿Creen que el currículo les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto? ¿Cómo?
- ¿Cómo comunican la misión y visión a la comunidad educativa?

### **Padres:**

- ¿Conoce la misión y la visión de la institución? Pregunta de apoyo: ¿Cómo las conocieron?
- ¿Sabe cuál es el énfasis educativo del colegio? ¿Cómo lo supo?
- ¿Para qué educa el colegio?

### **Alumnos:**

- ¿Este EE tiene alguna modalidad?
- Preguntas de apoyo: ¿Qué piensan de ella? ¿Creen que les sirva de algo para su vida futura?
- ¿Para qué educa el colegio? Preguntas de apoyo: ¿Qué aprenden en el colegio? ¿Consideran que los conocimientos que reciben actualmente en el EE les pueden servir para un futuro, es decir, para la vida?
- ¿Saben cuál es la misión y visión del EE? Pregunta de apoyo: ¿Cómo las conocieron?

### **Entrevistas (director y coordinador):**

- (Leer la misión y luego preguntar) Esta misión está orientada a... ¿Cómo llegaron a ese consenso?
- ¿Cree que la modalidad que se plantea en la misión responde a las necesidades de la comunidad educativa?
- ¿Cómo determinaron esas necesidades? ¿Considera que existen algunas necesidades a las que la escuela aún no responde? ¿Cuáles?
- En cuanto a la visión, se plantea que (leerla), ¿considera que la están logrando? ¿Cómo lo sabe?

- ¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?
- ¿Mediante qué mecanismos se comunican la misión y la visión?

A manera de conclusión, subrayamos que el modelo de evaluación que aquí se propone busca coadyuvar en la investigación evaluativa para la construcción de la calidad del currículo no solo en la evaluación, sino en la resignificación de cada una de una de sus fases para el beneficio personal de los estudiantes, la enseñanza, la administración, la satisfacción de los padres y la sociedad donde el establecimiento educativo se halla inserto.

La aplicación del modelo en la evaluación de quince currículos de EE del departamento del Atlántico permitió establecer cinco aspectos muy importantes:

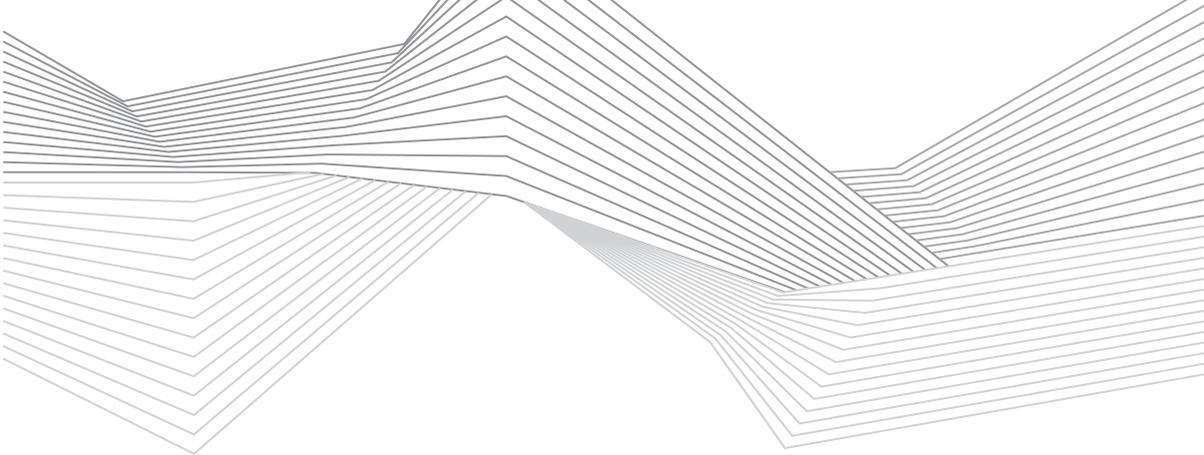
- El modelo permite a los docentes ser conscientes de sus debilidades conceptuales en torno a la calidad, la construcción y evaluación curricular.
- El modelo permite a los actores de la escuela (docentes, directivos, estudiantes, padres) y los agentes de la sociedad que tienen injerencia en ella (secretarios de educación, jefes de planeación) participar de manera activa en el proceso.
- El modelo posibilita la obtención de información sobre el estado real de cada una las fases evaluadas.
- El modelo posibilita a los actores involucrados en la evaluación conocer limitaciones, desaciertos y posibilidades de éxito del currículo tanto diseñado como enseñado y evaluado.
- La evaluación suministra insumos confiables que viabilizan la toma de decisiones reflexivas, consensuadas y participativas, para la formulación de planes de mejoramiento ajustados a la realidad.

## REFERENCIAS

- Decreto 1290/2009, de 16 de abril, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial*, núm. 47322 (2009).
- Freire, P. (2014). Elementos de la situación educativa. En Autor, *El grito manso*. (2.ª ed., (pp. 39-56). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. (3.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Ley 715/2001, de 21 de diciembre, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
- Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.
- Miguel Díaz, M. de. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: los diez temas y sus macro objetivos*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Fundamentación teórica de los DBA*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacioncienciasociales.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Fundamentación teórica de los derechos básicos de aprendizaje (V2) y de las mallas de aprendizaje para el área de matemáticas*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacionmatematicas.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de [Shttp://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Mallas de aprendizaje: documento para la implementación de los DBA*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Orden Hoz, A. de la. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE: Estudios sobre Educación*, 16, 17-36. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9157>
- Orden Hoz, A. de la y Jornet Meliá, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 64(2), 69-88. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/43771>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de <http://www.redage.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los>.
- Pérez-Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Paginas/busqueda.aspx>
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Paginas/busqueda.aspx>
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Proyecto de resolución remitido a la Reunión Plenaria de Alto Nivel de la Asamblea General por la Asamblea General en su sexagésimo cuarto período de sesiones Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

- Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/60/L.1)] 60/1. Documento Final de la Cumbre Mundial 2005.
- Resolución Aprobación Objetivos de Desarrollo del Milenio. Cumplir la promesa: Unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/65/L.1)] Documento final 2010 [https://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/65/1&Lang=S](https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/1&Lang=S)
- Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/849>
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation contracts checklist*. Recuperado de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Trabajo presentado en Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), Portland, EE. UU. Recuperado de <https://goeroendesofiles.wordpress.com/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>
- Stufflebeam, D. (2015). *CIPP evaluation model checklist*. Recuperado de <https://wmich.edu/evaluation/checklists>
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Vashist, R. P. (2007). *Encyclopedia of curriculum development*. Nueva Delhi, India: Commonwealth Iduntemp orrumet qui aut excerro rerspid quidit, aliqui.



### 3

---

## CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO HUMANO

Diana Chamorro

*Las reformas curriculares actuales no cuestionan la pertinencia de los saberes escolares tradicionalmente enseñados. Se limitan a subrayar la necesidad de aprender a usarlos, a aplicarlos en situaciones complejas. Un uso legítimo, pero que se detiene a medio camino. (Perrenoud, 2012, p. 22)*

En la actualidad, la política educativa a nivel global exige desarrollar en los estudiantes competencias, esto ha llevado a las escuelas a reformular sus currículos sin realizar, en muchas ocasiones, un análisis riguroso de los intereses políticos, económicos y educativos que subyacen a las diferentes conceptualizaciones sobre competencias y las implicaciones de su incorporación al currículo.

En este capítulo, nos ocuparemos, en primera instancia, de analizar en qué consisten las competencias, a qué intereses responden en el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, siglas en inglés) y el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación); en segunda instancia, explicaremos las características de las competencias para el desarrollo humano; y, por último, abordaremos las características que ha de tener un currículo que responda tanto a las necesidades del estudiante como individuo y ser social como a las necesidades del contexto en el que se halla inserto el Establecimiento Educativo (EE).

## COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA OECD

La inserción de Colombia en la OECD obliga a los docentes y colombianos a comprender el contexto en el que se origina la conceptualización de competencia que rige a la educación de los Estados miembros.

En el contexto de la Unión Europea (UE) Comunidad Europea se precisa: “En su doble función —social y económica—, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios (sociales, culturales y económicos)” (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente). En esta concepción se hace énfasis en dos aspectos: a) la escuela ha de orientar sus acciones educativas a la inserción social y económica, es decir, preparar para una vida laboral; y b) la escuela debe desarrollar en el estudiante competencias clave para adaptarse a los cambios sociales y económicos.

Es indiscutible la función social que tiene la escuela. Es su tarea formar a cada persona, desde el reconocimiento de la diferencia y en su situación real, para intervenir en la vida pública de manera consciente. Por tanto, las acciones formativas deben orientarse a desarrollar en el estudiantado las habilidades para contrastar, cuestionar y reconstruir sus posturas, acciones, conductas y la de los otros. Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje deben enfatizar en la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, así como en los mecanismos, las normas y los valores de la interacción social tanto en su cultura como en la de los otros. Pero atribuirle a la escuela una función económica merece especial atención sobre todo en el contexto colombiano en el que la inequidad en la calidad, el acceso y la permanencia en el sistema son características distintivas. Aquí conviene cuestionar en qué nivel educativo es pertinente la formación para el trabajo que implique una contribución al desarrollo económico de un país.

Para operacionalizar el concepto de *competencia*, el marco de referencia europeo centra entonces su interés en:

- Determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.
- Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación inicial, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta.
- Estimular a los Estados miembros a sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, de manera que en la vida adulta las personas sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave.

Para la definición de las competencias clave, la OECD promueve *la definición y selección de competencias clave* (Proyecto DeSeCo, 2005) que define la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 4). De manera que la realización de la competencia implica una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Sus rasgos diferenciales son los siguientes: constituye un saber hacer, esto es, un saber que se aplica; es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos; y tiene un carácter integrador, que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, la OECD (2005) considera que debería cumplir tres condiciones: a) contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, b) ser aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y c) permitir a las personas que las adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independiente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, ya que todas las personas las requieren para

su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En este orden de ideas, el marco de referencia establece las siguientes competencias clave (tabla 3.1):

**Tabla 3.1. Comunidad europea: competencias clave**

Competencias clave	Habilidades
Comunicación en la lengua materna	Expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), interactuar lingüísticamente en diversos contextos.
Comunicación en lenguas extranjeras	Comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [...]. Capacidades para la mediación y la comprensión intercultural.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Desarrollar y aplicar el razonamiento matemático; utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza [...]. Aplicar los conocimientos y las metodologías en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas.
Competencia digital	Usar críticamente las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación; usar los computadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información; comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.
Aprender a aprender	Iniciar el aprendizaje y persistir en él. Organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, individualmente o en grupos. Identificar las oportunidades de aprendizaje; ser capaz de superar los obstáculos; culminar el aprendizaje con éxito. Adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades; buscar orientaciones y hacer uso de ellas.
Competencias sociales, cívicas e interculturales	Participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Ser creativo, innovador y asumir riesgos. Planificar y gestionar proyectos para alcanzar objetivos. Ser consciente de los valores éticos y promover el buen gobierno.
Conciencia y expresión culturales	Apreciar las experiencias y emociones presentes en la música, artes escénicas, literatura y artes plásticas.

**Fuente:** Adaptado de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, CE, 2006, 962.

Las competencias clave se consideran importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Algunas de las competencias descritas son propias de una disciplina, pero otras se traslapan y entrelazan, de manera que determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro.

La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. El Proyecto DeSeCo contempla una serie de capacidades que intervienen de manera transversal en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Es importante analizar la competencia clave referida al uso de herramientas interactivas por sus implicaciones para el currículo. Se espera que la escuela oriente su comprensión de manera que los estudiantes puedan adaptarla a sus propios fines y usarla tanto en la escuela como en otros contextos sociales.

Desde la perspectiva de la OECD, el uso interactivo de las TIC permite desarrollar las habilidades para transformar las formas de trabajo en equipo (y reducir la importancia de la ubicación), facilitar el acceso a una amplia variedad de fuentes de información y posibilitar las relaciones e interacción con otros mediante redes. Pero esto requiere la comprensión de su naturaleza, su potencialidad y la relación de posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con circunstancias, metas propias y la integración de las tecnologías a las prácticas comunes.

Es preciso anotar que la incursión de la tecnología en la escuela altera el sistema que se caracteriza por el dominio que el docente tiene del currículo por uno en el que el estudiante tiene acceso a este. La importancia potencial del currículo se magnifica si se considera que los nuevos medios de acceder

al currículo son convenientes. El contenido probablemente no cambiará, pero el medio en que se transmite y enmarca sí.

Un currículo centrado solo en el uso de la tecnología requiere una reorientación en el pensamiento y la imaginación de lo que será la escuela y los propósitos a los cuales sirve el currículo. Cabe señalar que un currículo que está determinado solo por las necesidades de la sociedad entendidas como un saber hacer (uso de la tecnología) prepara al individuo para una vida particular. Esta postura guarda estrecha relación con objetivos conductuales y modelos de evaluación que enfatizan en la medición y rendición de cuentas mediante la evaluación del uso de la tecnología (y obvia el para qué de su uso), análisis de entrada y salida y pensamiento sistémico. La clara implicación es que la tecnología elimina o carece de subjetividad humana y asegura que la objetividad de la tecnología dirija el trabajo. Entonces cabe preguntarse ¿a qué propósitos sirve el currículo cuando solo se adapta a las presumibles necesidades de la sociedad y la fuerza de trabajo? (Hewitt, 2006).

Algunos países europeos han organizado el currículo a partir de las competencias clave en la educación general obligatoria, lo cual ha dado lugar a una variedad de modalidades curriculares (Garagorri, 2008, p. 48):

- Modelos curriculares integrados y diferenciados en los que las competencias genéricas o transversales se entrelazan con las competencias específicas de las áreas disciplinares: Proyecto DeSeCo/ OECD, Tuning, Bélgica (comunidad flamenca y francófona), Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y el currículo vasco.
- Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares: Comisión Europea, Dinamarca, Austria, Portugal, España (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), Luxemburgo, Francia y Generalitat de Catalunya.

- Modelos curriculares fusionados en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares (Italia, Finlandia).

Como puede observarse, la posibilidad de currículos es variada, la formulación está sujeta a un perfil de ser humano que se desea formar conforme a un proyecto educativo que intenta dar respuesta a las necesidades de una determinada sociedad.

## **EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA OECD**

En el contexto de la Comunidad Europea, las competencias son medibles en tanto son comprendidas como un saber que se concretiza en acciones o tareas realizadas por una persona en una situación o contexto determinado, por tanto, “[...] pueden medirse por la calidad de la ejecución de la tarea y por la calidad del resultado” (Roegiers, 2000, p. 114).

Para verificar el logro de tales competencias, en 1997 se crea el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment* [PISA]) para evaluar, cada dos años, a los jóvenes de 15 años (de los países miembros de OECD) en las áreas de lectura, matemática y ciencias naturales.

En este programa, la evaluación de la competencia lectora es fundamental, porque no solo es la base para el rendimiento en otras asignaturas, sino que también posibilita asegurar que las personas puedan participar activamente en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea, así como satisfacer sus necesidades personales (PISA 2017). Por su parte, la evaluación de la competencia científica (PISA 2015) no solo mide las habilidades cognitivas, sino que explora la relevancia y la importancia que otorgan los estudiantes a las cuestiones científicas. En matemáticas, PISA 2012 busca describir las capacidades de los individuos para razonar matemáticamente y utilizar conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Se espera que los resultados obtenidos en estas pruebas se constituyan en insumos para que los países miembros puedan redireccionar los currículos.

## COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL MINEDUCACIÓN

A diferencia de la Unión Europea que otorga a la educación una “doble función - social y económica” (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente), la Constitución Política de 1991 y la Ley 115/1994, del 8 de febrero atribuyen a la educación una función social.

La Constitución Política de 1991 en su artículo 67 establece: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Esto implica que en Colombia la educación debe estar orientada a la formación de personas sociables, que puedan adaptarse a cualquier circunstancia; seres que se reconocen como parte de una colectividad, capaces de entender su entorno y de vivir en él. Pero también una educación que promueva el acceso al conocimiento en todas sus manifestaciones.

En el mismo artículo, se amplía esa dimensión social de la educación: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

Como puede observarse, la formación para el trabajo también es una de las funciones de la educación; el énfasis por mandato constitucional está en una educación que privilegia el desarrollo humano y no el económico. Por lo que la Ley 115/1994, del 8 de febrero, subraya la formación permanente, personal, cultural y social, en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (art. 1); y establece los fines de la educación (art. 5) como lineamientos para el diseño curricular en los diferentes niveles educativos:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, den-

tro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, de pluralismo, de justicia, de solidaridad y de equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad hacia el mejoramiento cultural y de la calidad de la vida

de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y el progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, la protección y el mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país que le permita al educando ingresar al sector productivo.

De lo anterior se colige que el currículo en la educación colombiana debe hacer énfasis en:

- El desarrollo humano, convivencia y participación ciudadana (fines 1, 2, 3, 9, 10, 12).
- La construcción de la identidad nacional e integración con el mundo (fines 4, 6, 8, 10).
- El fomento del conocimiento (5, 7, 13).
- La preparación para el trabajo (fines 11, 13).

Algunos de estos fines están latentes en las nociones de competencias básicas, ciudadanas y laborales, veamos.

Las competencias básicas se comprenden como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan al estudiante comunicarse e interactuar en sociedad, pensar en forma lógica y conocer e interpretar el mundo (MinEducación, 2006). El desarrollo de estas competencias se fomenta en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Entre estas se encuentran la competencia comunicativa (interpretativa, argumentativa y propositiva), la ética y la competencia matemática (fines 2, 9).

Por su parte, las competencias ciudadanas son definidas como el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MinEducación, 2004, p. 9). Tienen como finalidad habilitar al alumnado de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica, para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Para su implementación, se organizan en tres grandes grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica (fines 1, 2, 4, 6 y 8).

Por último, las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos. Estas se clasifican en laborales generales y laborales específicas. Las primeras se pueden formar desde la educación básica hasta la media y es uno de los objetivos de la política nacional de articulación de la oferta educativa con el mundo productivo y la formación de competencias laborales. Estas competencias comprenden:

- Competencias personales: orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional y adaptación al cambio (fines 1, 11).
- Competencias intelectuales: toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria y concentración (fines 5, 9).

- Empresariales y para el emprendimiento: identificación de oportunidades para crear empresa o unidades de negocio, elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocios, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo, mercadeo y ventas (fines 11 y 13).

Es importante señalar que las competencias personales y las intelectuales se traslapan con las competencias ciudadanas (convivencia y paz, pluralidad, identidad y valoración de la diferencia); la atención, la memoria y concentración son habilidades en las que se hace énfasis en todas las disciplinas de la básica, en tanto que las competencias empresariales y para el emprendimiento son propias del campo laboral.

Por su parte, se espera que las segundas, las competencias laborales específicas, se desarrollen en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior. Por tanto, su especificidad varía conforme al énfasis escogido por el EE y declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Aquí se hace necesario reflexionar sobre la pertinencia de los currículos con un enfoque técnico para la educación básica y media, sobre todo, en las zonas urbanas y rurales de los municipios colombianos.

El estudio de los currículos de los establecimientos educativos analizados para esta investigación indica que catorce tienen una marcada orientación técnica. Vale cuestionarse, entonces, si en el nivel de formación básica secundaria, en el que la edad promedio de los estudiantes es de 12 a 15 años, lo pertinente es la formación de la persona y el ser social. ¿No es acaso el tiempo de proveer a los educandos de los recursos semióticos, las habilidades cognitivas, los valores éticos y la seguridad emocional que les permitan seguir aprendiendo y ser exitosos en la siguiente etapa de su vida? O, por el contrario, ¿lo pertinente es la formación para un trabajo precario que limita las opciones de seguir avanzado y que los coloca en desventaja ante las posibilidades de acceso que tienen los estudiantes formados en currículos fundamentados en las humanidades?

Para garantizar el desarrollo, el monitoreo y la evaluación de las competencias, las escuelas cuentan con los estándares de competencia (EC).

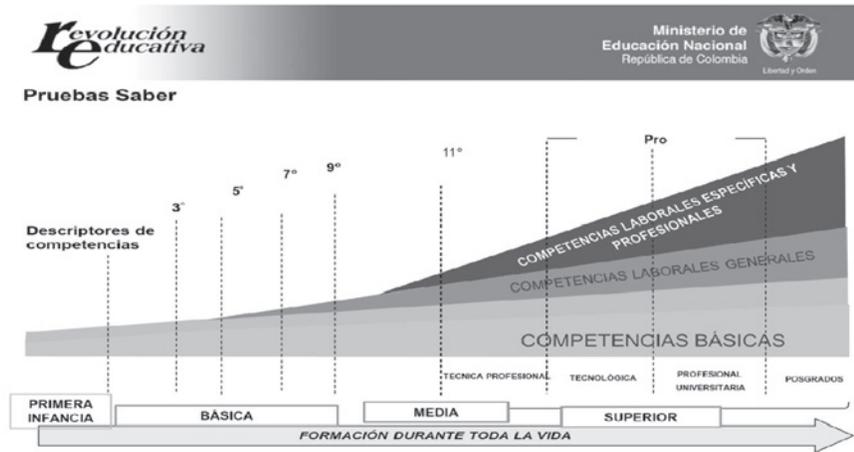
Estos se comprenden como los criterios objetivos de calidad que indican lo que un estudiante debe saber y saber hacer en matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje (lengua materna), ciudadanía e inglés (MinEducación, 2004, 2006).

Los criterios de calidad pueden ser generales y básicos. Los primeros son definidos como criterios claros y de dominio público que permiten valorar si una persona, proceso o producto cumple con ciertas expectativas sociales de calidad. Los segundos se comprenden como criterios claros y de dominio público que permiten valorar si la formación de un estudiante cumple con las expectativas sociales de calidad en su educación (MinEducación, 2004, 2006). Como puede observarse, la diferencia está en el alcance de “ciertas expectativas” o todas “las expectativas”. Es decir, al terminar la formación obligatoria se espera que los estudiantes alcancen todas las expectativas declaradas expresamente en matemáticas, lenguaje, ciencias (naturales y sociales), ciudadanía e inglés.

Es importante recordar que la noción de *competencia* es adoptada del mundo laboral, y que se arraigó en el ámbito educativo gracias a las evaluaciones realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA]) y a pruebas internacionales como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study* [TIMSS], 1995, 1999, 2003, 2007, 2012 y 2015) y PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, especialmente en las áreas de matemática, ciencias, escritura, lectura y habilidades ciudadanas.

Al tomar el modelo de la empresa e implementarlo en la educación formal, se corre el riesgo de someter la educación a

los intereses productivos empresariales o que se quiera implantar de forma camuflada el taylorismo y el paradigma del modelo conductista, o que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas demasiado centradas en los resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo (Garrigori, 2008, p. 47).



Fuente: Adaptado de MinEducación (2013).

**Figura 3.1.** Pruebas Saber a lo largo de la escolaridad.

Esta perspectiva en Colombia resulta preocupante por la tendencia a medir el desarrollo de las competencias (saber conocer y saber hacer) mediante las pruebas Saber a lo largo de la escolaridad (figura 3.1), porque genera en la escuela y en la sociedad en general la creencia de que el currículo debe estar centrado en el conocimiento disciplinar y que lo único y realmente importante son los resultados académicos, y así soslayar la formación de la persona y el ser social. Los resultados de estas pruebas se constituyen también en un mecanismo de exclusión para los estudiantes al finalizar el undécimo grado, porque si no obtienen el puntaje requerido, no pueden acceder a la educación superior.

## COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO

En su agenda educativa para el siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco; Delors, 1996) plantea cuatro pilares de la educación: a) aprender a vivir juntos, b) aprender a conocer, c) aprender a hacer y d) aprender a ser. Como ya hemos analizado, el aprender a hacer y a conocer se relaciona con la aplicación de un conocimiento en contexto, objetivo central de la educación oficial en Colombia actualmente. Los otros dos pilares, aprender a vivir juntos y

aprender a ser, son el fundamento del desarrollo humano. Pensar en una educación para el desarrollo humano implica el manejo de los mundos simbólicos, aspectos tan importantes como las habilidades entendidas como un saber hacer, pero más difíciles de decretar, vigilar y evaluar.

Aprender a vivir juntos, en su sentido más amplio y profundo, requiere superar dos mitos prevalecientes en el imaginario de la sociedad colombiana actual, sobre todo en el discurso de los medios masivos: la tolerancia y el consenso. Aprender a vivir juntos implica mucho más que aprender a ser tolerantes de la diferencia. El que tolera se distancia; se abstiene de violentar los derechos del otro, mas no se esfuerza por comprenderlo. Por ende, una sociedad de la tolerancia es una sociedad disgregada que carece de simpatía y solidaridad. La solidaridad humana, sostiene Rorty (1991), es

una meta por alcanzar [...] No se ha de alcanzar por medio de la investigación, sino por medio de la imaginación, por medio de la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros en el sufrimiento. La solidaridad no se descubre, sino se crea, por medio de la reflexión. Se crea incrementando nuestra sensibilidad a los detalles particulares del dolor y la humillación de los seres humanos distintos, desconocidos para nosotros (1991, p.18).

De ahí el papel crucial, en un currículo para el desarrollo humano y la convivencia, del elemento estético, la imaginación moral (capacidad para colocarse en el lugar del otro), la independencia de criterio (Nussbaum, 2010) y de la solidaridad.

Aprender a ser exige la educación del individuo, por lo que el currículo debe posibilitar la

formación de la persona, formar *toda* la persona, formar *cada* persona, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional. (Pérez, 2005, p. 11)

La formación del ser, de la persona, significa atender su individualidad, lo cual requiere reconocerlo desde la diferencia (social, cultural y psicológica), respetarlo en su dignidad y contribuir a su logro sirviéndose de procedimientos respetuosos con ella y su libertad (Pérez, 2005). Reafirmarlo en su autonomía personal, es decir, desarrollar en el individuo la capacidad de ser dueño de sus actos y, por ende, responsable de estos (Nussbaum, 2010); pero también individuos capaces de interesarse por los demás y reconocerlos como personas con derechos, dignos de respeto, y no como monedas de cambio para beneficio propio.

En este orden de ideas, un currículo que enfatice en el desarrollo humano debe previamente identificar cuáles son las situaciones a las que deben enfrentarse los estudiantes, es decir, establecer las características de la sociedad del siglo XXI, de su entorno social en particular; pero también ha de determinar las características y expectativas personales de los estudiantes y, a partir de ese análisis, “inferir las competencias requeridas, decidir si es la escuela quien debe desarrollarlas y de ser así, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los recursos necesarios para el funcionamiento de tales competencias” (Perrenoud, 2012, p. 30). Esta postura implica un cambio en la forma tradicional de concebir el diseño curricular que se concentra en los saberes que deben ser enseñados en la escuela para alcanzar los estándares mínimos para la educación básica y media vocacional, por un enfoque que esté determinado por las competencias a desarrollar, y, en este proceso, analizar de manera crítica si esas competencias están orientadas hacia el desarrollo de prácticas, de capacidades humanísticas y no utilitaristas que generan un crecimiento solo en el campo económico (Nussbaum, 2010).

El currículo como proceso de socialización sistemático y formal que opta por el desarrollo humano y la función transformadora de la escuela requiere una conceptualización de las competencias más enfocada en el desarrollo de la persona, así como la consolidación y legitimación de un enfoque curricular crítico que permita al profesorado y al alumnado alcanzar dicha transformación en los escenarios del aula, la escuela y sociedad.

El desarrollo de competencias para el desarrollo humano (tabla 2.2) permite al individuo afrontar y transformar las situaciones que le presenta la sociedad actual, entre ellas, el acoso, la imposibilidad para actuar ante la incertidumbre, la incapacidad para asumir las pérdidas (emocionales, económicas, etc.), la incapacidad para intervenir en sociedad y hacer valer sus derechos.

**Tabla 3.2. Competencias para el desarrollo humano**

Categorías	Descripción de la competencia
Saber defenderse contra las dependencias.	Identificar los tipos de dependencias de sustancias (alcohol, drogas, medicamentos, etc.), personas, tecnologías, creencias, medios sectarios, medios de comunicación o de publicidad.
Saber construir y evolucionar relaciones de todo tipo.	Aprender a relacionarse con personas que piensan, sienten igual o diferente; saber poner fin a las relaciones de manera civilizada.
Saber preservar su "capital salud".	Evaluar los riesgos relacionados con la alimentación, modo de vida, práctica excesiva de deportes, exposiciones a enfermedades de transmisión sexual.
Saber orientarse en el mundo laboral.	Entender cómo es la dinámica del mercado del empleo y de las empresas.
Saber defender sus derechos.	Identificar las áreas o situaciones que lo amenazan; saber protegerse de la explotación, la discriminación, el acoso, las presiones, los chantajes y las injerencias en su vida privada
Saber equilibrar el interés personal y el bien común.	Identificar las leyes, los valores, los principios éticos, las reglas, los usos vigentes del lugar donde se vive, trabaja y actúa.
Saber encontrar su lugar en una acción colectiva.	Hacerse escuchar, negociar acuerdos, construir estrategias, saber tomar y asumir responsabilidades.
Saber preservar su autonomía (física, práctica, psicológica, intelectual, praxeológica, espiritual y moral).	Hacerla reconocer, mantenerla sin pagar por ella el precio elevado de la marginación o del conflicto permanente con los demás o las instituciones.
Saber aprender rápido cómo comportarse ante diferentes ámbitos.	Actuar ante las administraciones, la justicia, los seguros, el sistema bancario, las instancias que regulan el crédito, la vivienda y el empleo.
Saber anticipar, construir proyectos y estrategias.-	Darse una representación de lo que se quiere hacer en los próximos años y de las condiciones a cumplir para lograrlo.
Saber tomar una postura personal en los grandes debates contemporáneos	Analizar las relaciones Norte-Sur, mundialización, desarrollo sostenible, energía, control de las instituciones financieras, industrias agroalimentarias o farmacéuticas, ingeniería, genética, etc.
Saber construir sentido personal.	Construir identidad, pertinencia, valores personales sin recurrir al desprecio, la exclusión o la agresión a los demás

**Fuente:** Adaptado de Perrenoud (2012, pp. 215-216).

En este punto, se hace necesario distinguir competencia de una habilidad. Para ello, retomamos la explicación planteada por Perrenoud mediante el siguiente ejemplo:

“Sintetizar una discusión” esta actividad puede hacerse oralmente o por escrito para lo que se requiere de la habilidad para contraer, reagrupar los aspectos tratados, dar cuenta de ellos sin entrar en detalles. Pero la competencia consiste, de manera simultánea, en hacer justicia a las contribuciones de todos, no herir a nadie, evidenciar los puntos de consenso, olvidar los puntos fuera del tema, construir lo que sigue. (p. 81)

En la realización de “sintetizar una discusión”, se conjugan, entonces, la habilidad para contraer la información y las competencias que reafirman a la persona como ser social (reconocimiento del otro, construcción de consensos).

La implementación de esta perspectiva de competencia es un reto para la escuela colombiana, mas no una utopía, ya que es posible “*organizar* las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, *introducir* asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas por la ley, *adaptar* algunas áreas a las necesidades y características regionales” (Ley 115/1994, de 8 de febrero, art. 77). Es decir, los establecimientos educativos pueden diseñar currículos en los que se trate de equilibrar las necesidades de la sociedad en la que se halla inserta la escuela, las necesidades y las expectativas de los estudiantes, las exigencias planteadas desde los estándares de competencias, las finalidades de la educación colombiana y la Constitución Política de 1991, según la cual la educación en Colombia tiene una función social.

La Ley 115/1994, del 8 de febrero también habilita a los establecimientos educativos para desarrollar proyectos transversales, como estudio y práctica de la Constitución Política, educación para la democracia, educación ambiental, educación sexual, Cátedra de Derechos Humanos, prevención de emergencias y desastres, cultura de emprendimiento y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, proyectos que son escenarios propicios para fomentar competencias que aseguren el desarrollo humano. El reto es articular los proyectos transversales al currículo de manera que sean un solo proyecto y

no un conjunto de “añadidos” que agotan las energías de la escuela y de los docentes.

## **UNA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA EL DESARROLLO HUMANO**

Un currículo que busca desarrollar las competencias para el desarrollo humano requiere una perspectiva curricular crítica que posibilitaría la promoción de una educación orientada a formar ciudadanos cabales con capacidad para pensar de manera autónoma, “con actitud crítica hacia las tradiciones y con capacidad para comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2010, p. 20).

La perspectiva crítica del currículo promueve la utilización del conocimiento en los diferentes espacios de actuaciones humana, ya que se fundamenta en la acción reflexiva y crítica como un principio de orden metodológico, epistemológico y pedagógico. De manera que posibilita la interacción entre teoría y práctica educativa, entre formación e información, y entre trabajo y convivencia social, así como utilizar las estructuras de los conocimientos (saberes científicos, la filosofía, el arte y los saberes cotidianos) para reconstruirlos críticamente en cada ámbito escolar, mediante la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional. Para esto es fundamental una práctica pedagógica que posibilite a los estudiantes y docentes analizar y asumir posturas ante los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan (Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Popkewitz, 1988). Una sociedad en la que el conocimiento desempeña múltiples funciones muy diferentes de las conocidas por el estudiante en el ámbito escolar (Gimeno Sacristán, 2010).

Así, la fuente fundamental para la selección de los temas es la realidad de la sociedad, sus procesos sociales e históricos, los cuales son objeto de análisis, ya que “influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias” (Carr y Kem-

mis, 1988, p. 368). De manera que la práctica docente está orientada a diseñar estrategias curriculares que faculten a los estudiantes para comprender el entorno social tal como existe y qué persona sería necesaria para construir sociedades más humanas y liberadoras (Giroux y McLaren, 1998). Esto implica que el currículo deje de ser visto como un listado de objetivos, temas y procedimientos para lograr transmitir conocimientos, solucionar problemas y desarrollar conductas, y pasa a ser comprendido como un proceso intersubjetivo que se vive y se realiza en la interacción comunicativa dialógica entre maestros y estudiantes, dentro de contextos sociales, culturales e históricos particulares (Grundy, 1998).

Desde esta perspectiva, los fines del currículo enfatizan en el desarrollo de las potencialidades humanas y de las competencias de saber conocer y hacer, para ser capaces de vivir juntos (Delors, 1996); es decir, en la tradición social-cultural-histórica, los contenidos dejan de ser un fin y pasan a ser un medio para alcanzar el desarrollo humano. Esto haría posible la generación de acciones poderosas de desenmascaramiento de las ideologías impuestas por las culturas o los grupos dominantes, los cuales generalmente están movidos por la prolongación del *statu quo* y los privilegios que de él se derivan, como el acceso a la sociedad del conocimiento y la injerencia en las decisiones políticas y económicas.

El enfoque crítico en educación supone buscar nuevos criterios de construcción y de validez para las teorías educativas. A este respecto, Carr y Kemmis (1988, p. 142) han identificado algunas condiciones necesarias para la existencia de una ciencia educativa crítica:

- Reconocer que el conocimiento puede ser neutral o libre de valores o intereses.
- Aceptar la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.

- Aceptar que el criterio de científicidad se fundamenta en los procesos de descubrimiento, innovación y cambio científico.
- Establecer el marco social como punto de partida de la teoría.
- Desarrollar en los docentes una nueva forma de investigación educativa que no sea una investigación sobre la educación sino para la educación.

Desde esta tendencia crítica, el currículo se concibe esencialmente como

una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes la ponen en práctica. Un currículum que invita a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior (Carr y Kemmis 1998, p. 162).

Una hipótesis educativa en tanto que postula: desde una determinada perspectiva psicológica, educativa, antropológica, el EE formará el perfil de estudiante, desarrollará sus competencias, alcanzará las metas educativas y la misión, y consolidará la visión declarada en el PEI.

Por su parte, el currículo como objeto de investigación implica el empleo de una metodología de investigación (descriptiva y crítica) en la que el docente prueba su hipótesis en la práctica, de manera que es un investigador de su propia experiencia de enseñanza (Sthenhouse, 1981). El profesor investiga sobre los aspectos sociales que impiden la consecución de fines racionales y ofrece explicaciones teóricas y sugerencias prácticas que le permitan superar o eliminar tales restricciones (Carr y Kemmis, 1988). Es importante tener en cuenta que una acción pedagógica en la que el maestro adopta el rol de investigador crítico se rige por los criterios de participación y confrontación, los cuales requieren la creación de mecanismos de cambio y transformación caracterizados por la autonomía tanto en el aula como en la escuela.

Otros temas que pueden ser objeto de investigación son currículo y maestro, la relación currículo-estudiante en el aula de clase, el contexto social de los

estudiantes, el currículo y los resultados que alcanza la escuela, las políticas educativas y su impacto en el currículo, entre otros. Cabe resaltar que hay preguntas o temas de investigación que no tienen al currículo como foco, pero están relacionadas con él: la relación entre la eficacia de un método instruccional en particular, el alcance y la secuencia de un tema, los estudios sobre la enseñanza para encontrar qué métodos (lectura, grupos pequeños) son mejores y los elementos contextuales que influyen en el aprendizaje y el estudiante, y en los procesos de aprendizaje. En este proceso, los estudiantes y padres de familia se transforman en actores e informantes confiables de los procesos curriculares.

La puesta en escena de un currículo crítico requiere un modelo pedagógico que se fundamente en la autogestión pedagógica y en procesos comunicativos dialógicos, en la interacción entre los actores (sociedad-escuela, escuela-sociedad, maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno) y en la interacción entre estos actores y el conocimiento, de modo que son conscientes de que esa interrelación afecta los sistemas de valoración de la escuela.

Un aspecto fundamental de esta perspectiva es la concepción crítica de la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción (Freire, 1972). Los procesos de reflexión entre profesor y alumno tienen un carácter dialéctico en el que el descubrimiento, la innovación y el cambio científico son determinantes, de manera que se desmitifican los conocimientos absolutos; los conocimientos se conciben como detonantes para la transformación del ser humano, del grupo y la sociedad. Esta reflexión dialógica se fundamenta en el principio de la experiencia y deja de ser una relación de autoridad para dar paso al reconocimiento del otro: el profesor se pregunta sobre qué dialogará con sus alumnos; el contenido objeto de diálogo es “más bien una representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más” (Freire, 1972, p. 65).

Para involucrar al estudiante en ese diálogo, es indispensable la emancipación (Habermas, 1982). Esta se comprende como independencia de todo lo que está fuera del individuo y de consciencia de la propia autonomía a la

cual se allega mediante procesos de autorreflexión, la cual es “a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática” (p. 210). La emancipación permite al estudiante tener un rol de actor activo en la construcción, evaluación e investigación del currículo. Este deja de ser visto como el conjunto de prescripciones y se plantea como producto de reflexiones conjuntas y construcción colectiva del conocimiento entre maestro y estudiante. Un proceso en el que se reafirma la autonomía en tanto se libera el sentir, el pensar y el actuar de los involucrados.

En esta acción dialógica, el aprendizaje ha de comprenderse, entonces, como un proceso “activo de indagación, de investigación y de intervención” (Gimeno Sacristán, 2009, p. 90) totalmente intencional, en el que los docentes y estudiantes asumen de manera consciente la responsabilidad del aprendizaje. Para ello, las actividades o tareas deben caracterizarse por guardar estrecha relación con contextos reales, auténticos y situaciones problemáticas cercanas a la vida de los y las estudiantes, ya que

los problemas reales pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo, que, aunque compartan un mismo propósito, tienen varios tipos y niveles de experiencia, a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos. (Wells & Claxton, 2002, p. 199)

La interacción entre contexto, conocimiento y la actuación activa de los estudiantes requerirá no solo de aproximaciones multidisciplinares, éticas, científicas, técnicas e incluso artísticas, sino también una mediación consciente del profesor.

Dentro de la tradición crítica, la noción de *mediación* tiene un carácter fundamental. Es importante resaltar que el lenguaje, a través de sus múltiples formas de manifestación, es el mediador por excelencia (Vygostky, 1978), porque es a través de este como se construyen las funciones psicológicas superiores que como herramientas sirven para construir cultura, tipos de sociedades y, por tanto, la historia.

La mediación requiere, entonces, que el profesor conozca acerca del lenguaje, de manera que pueda enseñar a los estudiantes, no solo a acceder al conocimiento, sino a posicionarse de este, recrearlo y construirse a sí mismo como persona y como ser social. En este proceso, la lectura y la escritura son fundamentales, porque: a) varían conforme a los saberes disciplinares, b) varían con respecto al género textual (narración, informes y argumentación), c) facilitan el aprendizaje (la lectura), d) permiten dar cuenta de lo aprendido (escritura) e) empoderan al estudiante para participar en sociedad (Rose & Martin, 2012).

Por otra parte, la interacción en el aula caracterizada por la mediación del docente reclama una nueva dimensión de la evaluación alejada de la tradicional concepción de rendición de cuentas como comprobación de saberes para la promoción escolar. Una evaluación que se constituya en un proceso de indagación-reflexión constante tanto para los maestros como para los estudiantes. Los primeros tienen en ella el escenario para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, para los estudiantes, la evaluación se transforma en el espacio donde vale equivocarse, ya que la equivocación posibilita la reflexión sobre lo que condujo al error, a la toma de conciencia sobre los vacíos de conocimiento, lo que se constituye en aprendizajes que se comparten con el grupo, puesto que el aprendizaje se entiende como la construcción de significados.

En este contexto, cobra especial relevancia las nociones de *andamiaje* (Woods, Bruner & Ross, 1976; Vygotsky, 1978) y de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) (Vygotsky, 1978), las cuales han de constituirse en el fundamento de las prácticas de enseñanza.

El andamiaje es la situación de interacción participativa entre el maestro (sujeto experto que posee el dominio del conocimiento y el lenguaje en el que este se vehicula) y el estudiante (sujeto menos experto) que tiene por objeto que este último se apropie de manera gradual del saber experto. Se caracteriza por un “control” inicial por parte del profesor de aquellas tareas que inicialmente están por encima de las capacidades del estudiante cuyo dominio logra al final de la interacción, de manera que queda habilitado para

desarrollarlas autónomamente. Entre otras características del andamiaje tenemos que es:

- Ajustable al nivel de las capacidades del no experto.
- Temporal la asistencia por parte del experto en la fase inicial del proceso.
- Explícito de manera que se asegura que el estudiante reconozca la complejidad de la tarea y que su éxito depende de la actividad intersubjetiva.
- Trabajo conjunto con los pares en otra fase del proceso de aprendizaje.

Esta interacción participativa conduce a la noción de ZDP (Vygotsky, 1978) en la que el maestro busca de manera intencional el desarrollo potencial de los estudiantes inicialmente con su ayuda, y después con la colaboración de sus pares, para que cada uno de los estudiantes involucrados en la interacción dialógica alcance su autonomía.

Una acción pedagógica crítica, con énfasis en el desarrollo humano, requiere metodologías de enseñanza que reconozcan que la adquisición del conocimiento implica la comprensión de su carácter contingente y relativo; su utilidad para entender los problemas mediante la reflexión sobre la relación entre el conocimiento y tales problemas. Metodologías que medien el proceso de aprendizaje, de manera que contribuyan a que el estudiante pueda expandir sus posibilidades para aprender de manera autónoma, así como para que pueda comprender que el conocimiento es el punto de partida para la construcción de modelos que permitan entender la vida en los diferentes campos del saber y el hacer. Metodologías en las que el conocimiento no se desliga del contexto y que coloca al estudiante “en situaciones de desafío, ante las que la primera tarea sea buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarla, entenderla y afrontarla” (Gimeno Sacristán, 2009, p. 89).

La combinación de metodologías es posible; por ejemplo, puede recurrirse al estudio de casos si el propósito es que el estudiante halle una relación entre el conocimiento y la realidad. Esta metodología permite a los estudiantes hacer una autorreflexión intensiva de un hecho, problema o suceso acaecido en su contexto con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, aplicar y complementar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución. El análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad social de los estudiantes permite tanto el desarrollo de habilidades para construir un aprendizaje significativo y transformador de la experiencia (Colectivo Urdimbre, 2003) como desarrollar competencias para la vida, en un proceso en el que articula la teoría y la práctica.

Otra metodología que podría emplearse es el aprendizaje basado en problemas (ABP). El empleo de este método permite desarrollar las habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, comunicarse, entre otras. A su vez, implica el desarrollo de competencias, como hacer justicia a las contribuciones de todos, escuchar a los otros, respetar a los otros, ponerse en lugar del otro, hallar puntos de consenso, argumentar las opiniones/decisiones, precisión, entre otras. La pluralidad metodológica propicia la diversidad en el aula: de personas, situaciones y ámbitos de conocimiento.

En esta perspectiva crítica del currículo, la evaluación trasciende la noción de *medición o verificación del rendimiento* de los estudiantes; la evaluación implica evaluar sistemas de reflexión y acción, evaluar actuaciones, por lo que se requieren nuevas herramientas (observaciones, entrevistas, diarios, portafolios, talleres, análisis de casos) que sean congruentes con el currículo, la metodología y el sentido del proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa resulta apropiada para el desarrollo de competencias, puesto que se realiza a lo largo de un proceso continuo, se fundamenta en los componentes del proceso y se desarrolla en forma cooperativa. Su interés no es la nota, sino acompañar al estudiante, descubrir sus debilidades y fortalecerlas, plantearle desafíos en los que se requiera no solo sus

conocimientos sino sus actitudes y valores para resolverlas; pero también es útil para obtener información sobre el desempeño de los profesores y la calidad del currículo (Álvarez, 2001).

En este tipo de evaluación, “el establecimiento de metas es muy importante ya que informan a los alumnos y profesores sobre el tipo o nivel de desempeño que se desea alcanzar, de tal forma que ellos puedan evaluar sus acciones y esfuerzos adecuadamente” (Locke & Latham, 1992, citados por Hattie & Jaer, 1998, p. 12).

Otro aspecto fundamental en este tipo de evaluación es el feedback porque “permite establecer metas razonables y hacer seguimientos al desempeño [del estudiante] en relación con sus metas; los cambios en esfuerzo, orientación e incluso si las estrategias se ajustan a las necesidades” (Hattie & Jaer, 1998, p. 12).

Además, el *feedback* posibilita conjugar la postura crítica y reflexiva del docente con la autorreflexión del estudiante, anima al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre las situaciones de aprendizaje, y facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación. También ofrece información de alta calidad sobre el aprendizaje y la enseñanza, fortalece la autoestima del estudiante y la motivación, entre otros.

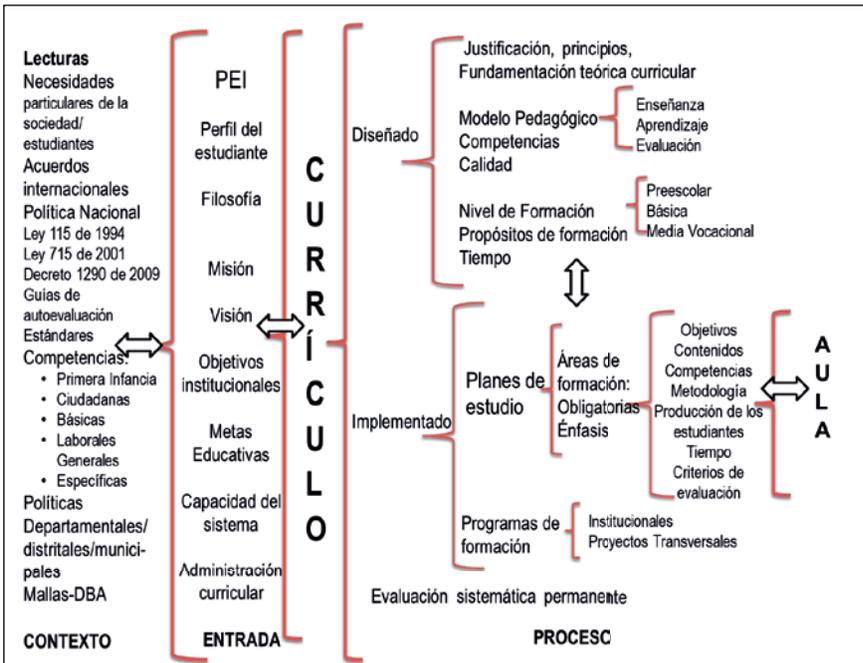
Otra forma de evaluación apropiada para un enfoque curricular que busca desarrollar competencias es la autoevaluación, ya que esta se enmarca en “una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados” (Villardón, 2006, p. 67). Consiste en la capacidad para identificar fortalezas, debilidades y aspectos de mejora en el propio rendimiento. Esta forma de evaluación facilita la apropiación de estrategias de desarrollo personal, contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y favorece la autonomía. Además, implica al estudiante en el proceso educativo, lo motiva para el aprendizaje colaborativo.

Para el desarrollo de competencias, aprender con los otros es el escenario ideal; por tanto, la evaluación por pares o coevaluación es necesaria. Esta

se comprende como la disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, el nivel, el valor, la calidad o el éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus (Topping, 1998). La coevaluación es apropiada, porque el evaluador ha pasado por la misma experiencia de aprendizaje que el evaluado y, por tanto, su visión como evaluador es más cercana a las perspectivas del estudiante (McConnell, 2002). Además, desarrolla en los estudiantes habilidades, como la comunicación, la observación y la autocrítica, de manera que pueden controlar su propio proceso de aprendizaje (Van Gennip, Segers & Tillema, 2010). La evaluación entre pares motiva y estimula la participación responsable activa y cooperativa en el proceso de aprendizaje, y desarrolla habilidades personales e interpersonales para emitir juicios críticos, para analizar el rendimiento de un compañero, mientras aplican los criterios que ya han desarrollado o seleccionado por sí mismos o en colaboración con sus compañeros o docentes (Tsivitanidou, Zacharia & Hovardas, 2011).

Un currículo con las características que hemos descrito demanda una planeación, formulación e implementación que involucren a la comunidad (educativa y sociedad) mediante procesos de reflexión-acción, planificación-ejecución-reflexión en espiral en las que se teoriza y diseña el currículo. En este proceso, las relaciones que se construyan han de ser democráticas, participativas, comunitarias y dialógicas, de manera que viabilicen la concertación y acuerdos en la toma de decisiones consensuadas en cada una de las fases de su diseño (figura 3.2).

Para el diseño del currículo, se hace necesario, en primer lugar, realizar una lectura e investigación crítica de las necesidades que va a satisfacer tanto de la sociedad en general como de las necesidades específicas de los estudiantes y del entorno, así como de los requerimientos que como establecimiento público debe satisfacer; en este aspecto, ser plenamente conscientes de dónde surgen las demandas y a qué intereses van a responder.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.2. Componentes del currículo.

En segundo lugar, es preciso definir el horizonte institucional (misión, visión, perfil del estudiante, metas educativas y metas institucionales) conforme a las necesidades y demandas identificadas, pues son estas las que determinarán el carácter específico del currículo y por las que habrá de trabajarse en cada una de las puestas en escena del acto educativo. Además, se ha de establecer la capacidad (recursos financieros, físicos y profesionales de la educación) con la que cuenta el EE como sistema para implementar el currículo, y cuál será su organización para administrarlo de manera que sea posible asegurar una implementación eficiente, eficaz y funcional.

En tercer lugar, se hace necesario tener claridad sobre las teorías (psicológicas, sociológicas, educativo, epistemológico y la perspectiva curricular), modelo pedagógico (enseñanza, aprendizaje, evaluación), valores (éticos y estéticos), las nociones de *calidad* y *competencia* en las que se fundamenta el currículo, así como la forma en que se articulará la formación para el desarrollo de las competencias (por niveles/conjunto de grados).

En cuarto lugar, especificar muy cuidadosamente cómo se estructurarán las asignaturas de manera que logren plasmar en cada uno de los programas las decisiones arriba señaladas, y que al implementarse el currículo en el aula se dé respuesta a las necesidades detectadas, se movilicen las acciones para el desarrollo de las competencias, la consecución de la misión, la visión, las metas educativas, los valores y el perfil del estudiante, y se asegure el acceso al conocimiento.

En quinto lugar, incorporar los proyectos transversales e institucionales al currículo es de suma importancia, ya que cada una de las acciones desplegadas por el EE ha de conducir a la satisfacción de las necesidades de la sociedad y de los estudiantes, las cuales están recogidas en el horizonte institucional.

Finalmente, el currículo en su organización ha de contemplar cómo se hará el proceso de evaluación que conduzca a un plan de mejoramiento. Este aspecto es vital, ya que asegura una cultura de autorregulación consciente y orientada a una constante movilización hacia una educación de calidad. De estos temas nos ocupamos detenidamente en los capítulos 2 y 7, respectivamente.

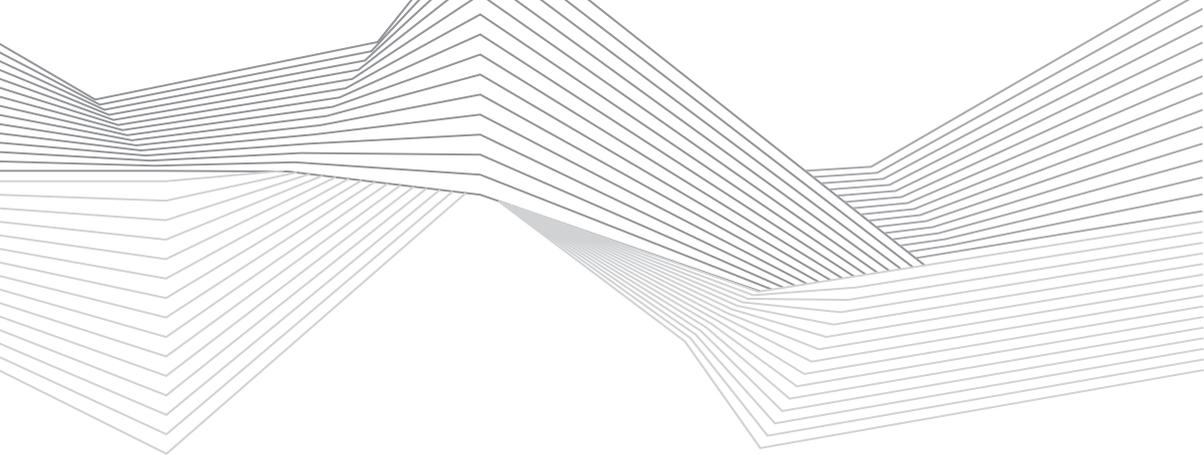
## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Colectivo Urdimbre. (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla, España: Díada.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Fahimi, Z. & Rahimi, A. (2015). On the impact of self-assessment practice on writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 730-736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.082>

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Garagorri, X. (2008). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 161, 47-55.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Competencias o pensamiento práctico. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y el conocimiento. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 180-202). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso de pro-escolarización democrática. En Autor, *Sociedad, cultura y educación*. (pp. 88-136). Madrid, España: Miñó y Dávila editores.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hattie, J. & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 111-122. <https://doi.org/10.1080/0969595980050107>
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Thousand Oaks, EE. UU.: Sage.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. (3.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- McConnell, D. (2002). *The experience of collaborative assessment in e-learning*. *Studies in Continuing Education*, 24(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/01580370220130459>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Autor.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto!* Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). I Encuentro de formadores. Bogotá, D.C. Autor
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s. f.). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2003assessmentframeworkmathematicsreadingscienceandproblemsolvingknowledgeandskills-publications2003.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012draftframeworks-mathematicsproblemsolvingandfinancialliteracy.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisa-para-el-desarrollo-documentacion.htm>
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-95B6B887-7E7B-C847-395C-85334EC2ECC1/Documento.pdf>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, España: Graó.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 113-119. Recuperado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5166/pg\\_105-122\\_inneduc10.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5166/pg_105-122_inneduc10.pdf?sequence=1)
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Paidós, Barcelona,
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, RU: Equinox.
- Sthenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C. & Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students' unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506-519. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.002>
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S. & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Wells, G. & Claxton, G. (Eds.) (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Ple-yade.



## 4

---

# MODELO PEDAGÓGICO Y CURRÍCULO: UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA ESCUELA

**Mónica Borjas**  
**Margarita Osorio Villegas**

*El diseño e implementación de modelos pedagógicos en los ambientes escolares no pueden tener como intención únicamente la transmisión de conocimientos, por cuanto la educación es el resultado de un proceso histórico, cultural y social que ha constituido verdaderas sociedades culturales y de aprendizaje. (Avendaño y Parada, 2011, p. 411)*

La educación como proceso formal tiene la función de la transmisión y apropiación de los saberes culturales en la sociedad, considerados valiosos en la historia de la humanidad para su subsistencia, progreso y desarrollo, a través del currículo en la escuela. En este sentido, la sociedad construye diversas plataformas o andamiajes estratégicos para que sus nuevas generaciones asimilen las prácticas, los valores, las teorías, las creencias, los discursos, las virtudes y los principios. Así es como el currículo es uno de estos andamiajes, y su escenario es precisamente la escuela.

Tal como lo plantean Cerda, Loreto, Magendzo, Santa y Varas (2004), y Muñoz y Torres (2014), en la escuela se posibilita llegar y concretar los acuerdos relativos a los ideales, los contenidos, las formas, los espacios, los tiempos, entre otros, en que tiene lugar la experiencia. Ellos se estructuran en beneficio de la construcción del proyecto sociocultural, que, según el

contexto histórico, requiere la sociedad. Por eso, desde la escuela se tejen relaciones y se fortalecen los procesos de socialización y de individualización en los que el primero garantiza el sentido de comunidad apoyado en los principios de cooperación, participación y valoración de la diversidad de los intereses culturales, mientras que el segundo garantiza la autonomía responsable de los actores sociales, sustentado en el reconocimiento de sus capacidades y limitaciones propias. En este sentido, los procesos de socialización e individualización se complementan desde la perspectiva de lo humano y de lo social, con la intención de garantizar el desarrollo pleno e integral a partir de lo personal y la convivencia en comunidad.

Desde la Antigüedad, a la educación se le reconoce la función de formar a los ciudadanos que requieren un sistema de relaciones tanto productivas como sociales que se dan en un contexto histórico. Con esta preocupación, surge la necesidad de organizar las prácticas educativas y, por ello, en la modernidad aparece el problema de educar a grandes masas de población con el propósito de construir proyectos políticos culturales, susceptibles de replicarse y encauzarse desde las más tempranas edades.

Para Colombia, en el preámbulo de su Constitución Política de 1991, se declara el proyecto de país que nos une en un ideal que se plantea con la expresión “y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo”.

En la misma Constitución, en su artículo 67, se señala la educación como un aliado para la consolidación de este ideal cuando declara que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.

En este mismo sentido, la Ley 115/1994, del 8 de febrero señala el servicio educativo como la plataforma desde la cual se alcanzan los objetivos de la educación, al tiempo que se reafirma el papel edificador de esta como eje desde el cual se cristaliza el proyecto colectivo de país. La educación se

reconoce, entonces, como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art. 1).

Ahora bien, la educación, en la forma institucionalizada llamada escuela, se convierte en la estrategia clave para que las naciones o la sociedad en general se dirijan, a través de procesos educativos escolares, a lograr la utopía de un tipo de civilización deseada y esperada. Como estrategia que se organiza en función de un proyecto político-socio-cultural, “se percibe a la escuela y a la comunidad como entidades y espacios de acción e intercambio educativo desde donde se genera producción cultural, aprendizajes y conocimiento, etc., como hechos vitales e inseparables en la construcción del país” (Murguey, 2004, p. 201). Este hecho permite entender el papel que asume la educación como proceso dinámico que evoluciona con las ideas sobre sociedad, bienestar y conocimiento. En este sentido, se presenta el currículo como una construcción histórica y social sustentada en ideas sobre la transformación social y en el rol fundamental que tiene la educación en los procesos de conservación y transmisión del acervo cultural de la sociedad.

Al asumir el currículo como tarea específica de los escenarios sociales en los que se ha institucionalizado, se requiere la garantía de contar con los tiempos, los saberes, los recursos y el ejercicio de una enseñanza que posibiliten la concreción del proyecto educativo. Es decir, la garantía de realizar los acuerdos para la construcción de un proyecto sociocultural de nación.

Se puede por tanto afirmar que el desarrollo de lo que se concibe como la tarea educativa de la escuela y su relación con la enseñanza se constituyó en el caldo de cultivo propicio para la aparición de lo que se conoce como currículo.

Por otra parte, la educación, en función de los ideales formativos de hombre y sociedad, como puntos de partida y de llegada de las propuestas metodológicas para lograrlo, centra su atención en los saberes necesarios, los recursos que se requieren y las formas evaluativas, para lo cual encuentra en la pedagogía el soporte y el eje, desde donde se construyen unos discursos sistematizados que reconocemos como modelos pedagógicos.

Un modelo se constituye en una guía que orienta decisiones en una realidad compleja. Para el caso de los modelos pedagógicos, esa realidad es la escuela, y es en este contexto en el que currículo y modelos pedagógicos se entrelazan.

Según Not (2013), los modelos pedagógicos se reúnen en tres grandes grupos: a) los heteroestructurantes, b) los interestructurantes y c) los autoestructurantes. Los primeros sustentan la idea de que el conocimiento se genera fuera del aula y el papel de la escuela es pasar de generación a generación las construcciones humanas desde el ámbito social, cultural, científico, entre otros. En contraposición a esta postura, se presentan los modelos con enfoques autoestructurantes, los cuales le otorgan al estudiante el papel de constructor de su propio desarrollo y de sus aprendizajes, hecho que se constituye en centro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la escuela resulta ser un escenario provocador de experiencias para que se potencialice el desarrollo de cada uno de los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, también al modelo heteroestructurante se le opone el modelo interestructurante o dialogante, el cual, según De Zubiría (2007), hace énfasis en el desarrollo y no en los procesos de aprendizaje proponiendo relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes y entre pares, mediados por estrategias que garanticen la reflexión permanente, el diálogo y el aprendizaje genuino y en red.

Flórez (2005), en relación con el modelo pedagógico, plantea que este es una herramienta de carácter conceptual con la cual se representa un conjunto de relaciones para describir el acto específico de la enseñanza y también para organizar nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. En la perspectiva del modelo pedagógico, si bien la pregunta central de la pedagogía —que tiene la condición de ser la que unifica su discurso científico— es la relativa a la formación, las respuestas a otros cuestionamientos que se refieren a esas relaciones, como ¿qué tipo de ser humano y sociedad se quiere formar?, ¿con cuál tipo de experiencias educativas se logra?, ¿qué interacciones entre educador y educando permiten unas regulaciones coherentes con la perspectiva de logro de las metas de formación? y ¿con

cuáles metodologías y recursos puede alcanzarse mayor eficacia y validez la enseñanza?, entre otras, se dan desde otras disciplinas llamadas, junto con la pedagogía, como ciencias de la educación. Sin embargo, es importante señalar que la pedagogía se preocupa por garantizar la coherencia y sistematicidad de las relaciones e interacciones que ocurren entre las respuestas que se dan a las preguntas anotadas anteriormente, lo que se constituye en los diferentes modelos pedagógicos, los cuales, desde la perspectiva de Claret (2003), Flórez (2005) y Moreno (2003), se organizan en cinco grupos. A continuación, se presenta una descripción de cada uno de ellos.

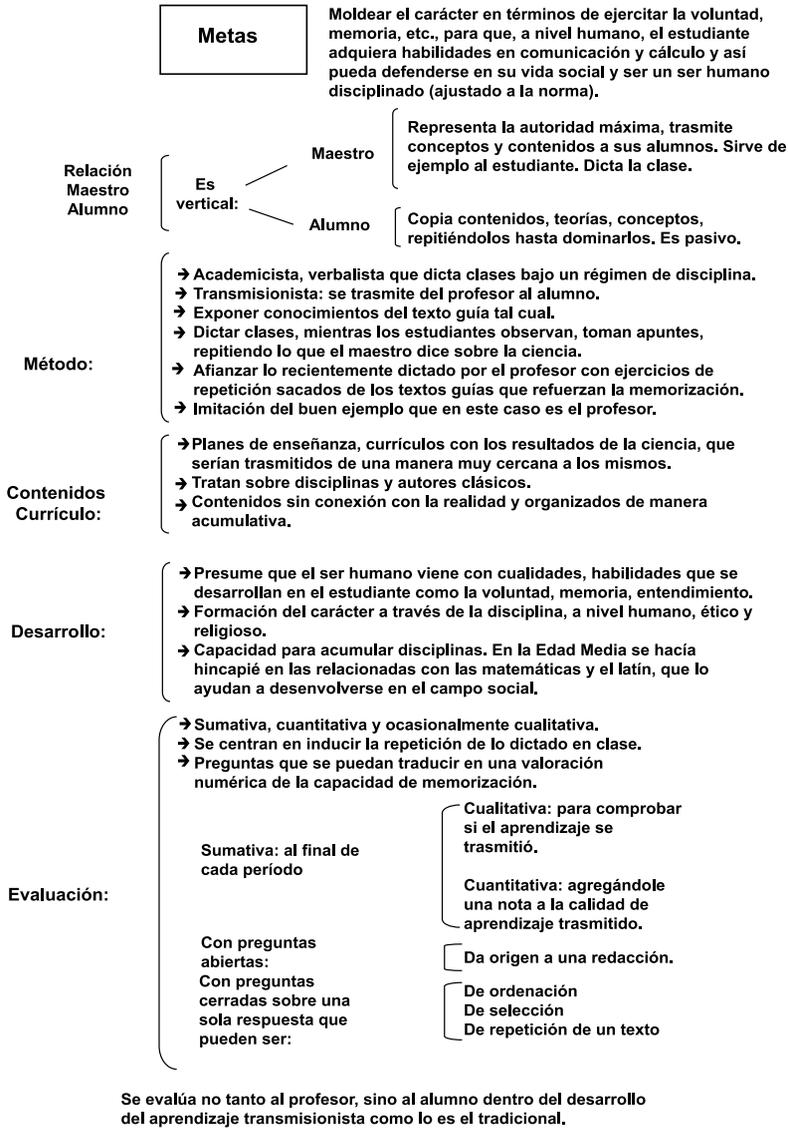
## MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

El modelo pedagógico tradicional tiene como referente social y cultural la Edad Media. Desde el punto de vista económico, las relaciones de producción eran precapitalistas (feudalismo). Lo cultural se orientaba por un humanismo y una eticidad que gira alrededor de la tradición metafísica, dogmática y religiosa de la Edad Media. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad. Este modelo presupone algunas concepciones como:

El conocimiento científico es un conocimiento acabado absoluto, verdadero y establecido.

- Aprender es apropiarse de los conocimientos a través de los procesos de atención → captación → retención (por la ejercitación) y fijación; por tanto, no hay interpretaciones, ni alteraciones o modificaciones de algún tipo.
- Aprender es un hecho homogéneo e individual, por tanto, puede ser estandarizado.

Moldear el carácter desde el punto de vista de ejercitar la voluntad, memoria, etc., para que en el ámbito humano el estudiante adquiera habilidades en comunicación y cálculo, y así pueda defenderse en su vida social y ser un ser humano disciplinado (ajustado a la norma) (figura 4.1).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4.1. Características del modelo tradicional

## Modelo pedagógico romántico (experiencial o naturalista)

Tiene como referentes culturales las sociedades muy primitivas y el periodo de las reformas del siglo XVIII. Sus ideólogos son Jean-Jacques Rousseau, y en el siglo XX, Ivan Illich y Alexander Neill. Es un movimiento pedagógico reaccionario frente al modelo tradicional y al modelo conductista o del diseño instruccional con énfasis en la prescripción de los objetivos y la segmentación del contenido. Desde este modelo, se presuponen algunas concepciones:

- El conocimiento está en la realidad, y el alumno al ponerse en contacto con ella, puede descubrirla, por consiguiente, construye espontáneamente el conocimiento.
- Es más importante aprender procedimientos, destrezas y valores para ir a la realidad que aprender conceptos.
- No es posible planificar la enseñanza si lo que se requiere es atender la satisfacción de los intereses de los alumnos.
- Cada experiencia por tener un carácter genuino no es posible, ni es conveniente proponer desde afuera estrategias que rompan con el contexto creado por el alumno (figura 4.2).

Metas	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ La formación integral del individuo en un ambiente más natural, sin disciplina o coacción alguna. Despliegue de la interioridad del alumno.</li> </ul>
Relación maestro alumno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ el alumno es el centro del desarrollo de este método.</li> <li>→ El maestro le sirve de ayuda al alumno y, le permite la libre expresión. Es un amigo para el alumno</li> <li>→ El rol del maestro es detectar los intereses del alumno para ayudar a satisfacerlos</li> </ul>

*Continúa*

Método:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Se le brindan experiencias que le den al alumno total libertad para expresarse espontáneamente. Por ejemplo, salidas de campo, observar, etc.</li><li>→ Actividades en las que el estudiante se acerque de manera más natural, se relacione y aprenda sobre el mundo que le rodea.</li><li>→ No se controla, no se ponen trabas, solo se observa y guía en el momento necesario.</li><li>→ El estudiante experimentando, deduce nociones, principios, etc.</li><li>→ Los alumnos socializan sus descubrimientos y entre ellos analizan lo sucedido y aprendido.</li></ul>
Contenido Currículo:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ El contenido se establece y se elige a partir de lo que el estudiante necesita para su formación integral y natural; no existe un plan de estudio previamente establecido y planificado</li></ul>
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Se desarrolla la personalidad plena del estudiante, su curiosidad por aprender y entenderse a sí mismo y lo que lo rodea. Con la mano amiga del maestro el alumno va madurando para que en un futuro pueda enfrentarse al mundo externo de la mejor manera posible.</li><li>→ Por tanto, evita ponerle trabas a este desarrollo, y lo incentiva a seguir haciendo crecer su propia autoridad en él mismo.</li></ul>
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ No hay evaluación, puesto que no se puede controlar o someter a prueba alguna o algo que solo le es propio. Cada persona es su propia autoridad, y esto lo diferencia de los demás individuos.</li><li>→ Solo se admite la guía del maestro hacia la realización del individuo de manera natural y libre.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

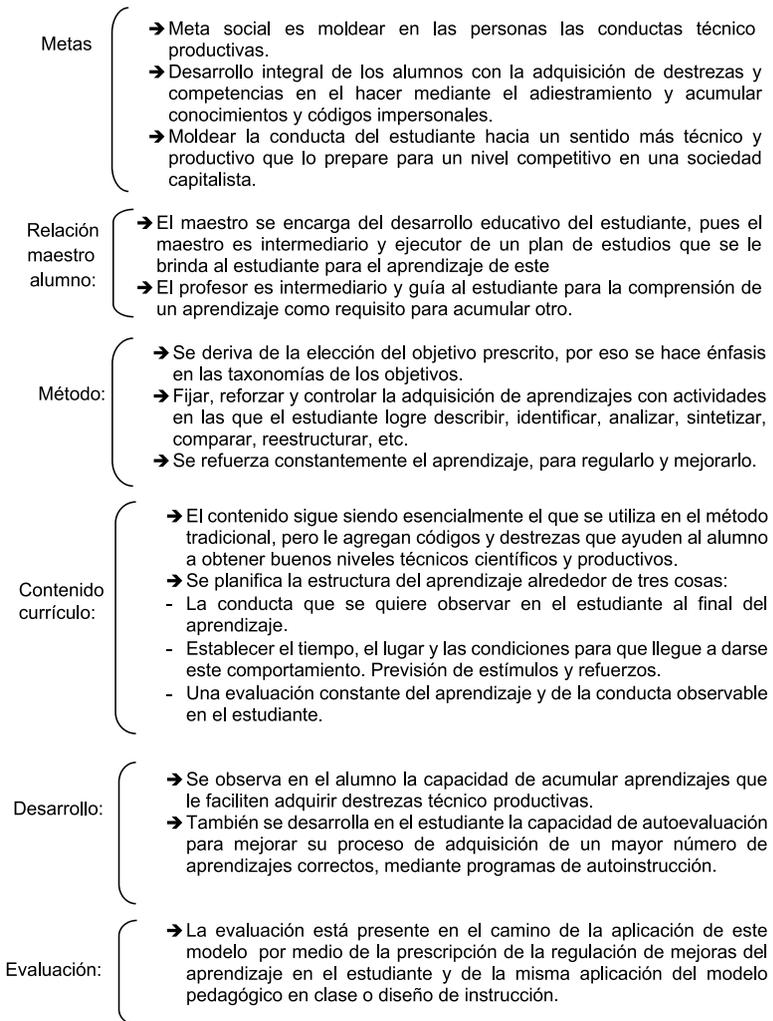
**Figura 4.2.** Características del modelo romántico

## Modelo pedagógico conductista

Este modelo se desarrolla paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo (siglo XX), bajo la mirada metódica del moldeamiento de la conducta individual (teoría conductista del aprendizaje) puesta al servicio de la rentabilidad en la producción. Sus presupuestos principales son los siguientes:

- La enseñanza es la causa directa y única del aprendizaje.

- Todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido por todos los alumnos, a menos que algunos de ellos no posean las condiciones y la inteligencia normal.
- El proceso de enseñanza planificado es susceptible de ser aplicado por diferentes personas y obtener resultados similares (figura 4.3).



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.3.** Características del modelo conductista

## Modelo pedagógico cognitivo (constructivista clásico)

Este modelo pedagógico nace en el siglo XX con los aportes de la psicogenética de Jean Piaget y los aportes de John Dewey, consistente en una propuesta pedagógica pragmática y relativista para fortalecer la cultura democrática y al individuo. Concibe las didácticas centradas en proyectos orientados hacia la solución de problemas relativos a los intereses de conocimientos de los alumnos. Sus principales características se resumen en la figura 4.4.

Metas	<ul style="list-style-type: none"><li>→ La autonomía intelectual y moral.</li><li>→ De acuerdo con las condiciones en que se forme el estudiante, se produce en él un acceso a un nivel superior en su formación intelectual, hasta desarrollar y ejercer el pensamiento formal.</li><li>→ Aumentar en el alumno su capacidad para aprender a aprender y a construir sus propios conocimientos.</li></ul>
Relación maestro alumno:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ El alumno, considerado como individuo, también es el eje, pues se trata de darle el mayor número de oportunidades y experiencias que le ayuden progresivamente a formar y desarrollar sus destrezas y cualidades intelectuales. El maestro lo estimula.</li><li>→ El profesor se encuentra en el deber de crear y facilitar al estudiante un ambiente donde investigue, experimente, compruebe, analice y forme sus propias estructuras conceptuales (instrumentos de conocimiento).</li></ul>
Método:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Se encamina el modelo pedagógico en función del método científico inductivo-deductivo, a través del cual se rigen los siguientes pasos: Identificación del problema. Planteamiento de una hipótesis comprobable.</li><li>→ Experimentar o someter a prueba dicha hipótesis. Investigar, acopiarse del máximo número de datos posibles acerca de la realidad investigada.</li><li>→ Elaborar una conclusión que le ayude al estudiante a reelaborar según una guía científica sus propios conocimientos.</li></ul>
Contenido currículo:	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo.</li><li>→ Relacionados con la realidad científica y la cultura social más próxima al estudiante.</li><li>→ Contenidos que le permitan establecer relaciones más coherentes, aproximadas a su mundo global; el mundo que lo rodea y así comprenderlo desde su propio proceso de investigación intelectual.</li></ul>

Continúa...

- Desarrollo: → Se persigue desarrollar las facultades y destrezas mentales, intelectuales en el individuo en forma progresiva, secuencial, para que el estudiante se encuentre en la capacidad de elaborar y ser el constructor o fuente de su propio conocimiento.
- Evaluación: → La evaluación proviene de la observación del maestro en relación al desarrollo en cada paso de las experiencias experimentales e investigativas por parte del alumno; para así proponer el profesor al estudiante nuevas actividades si es necesario.

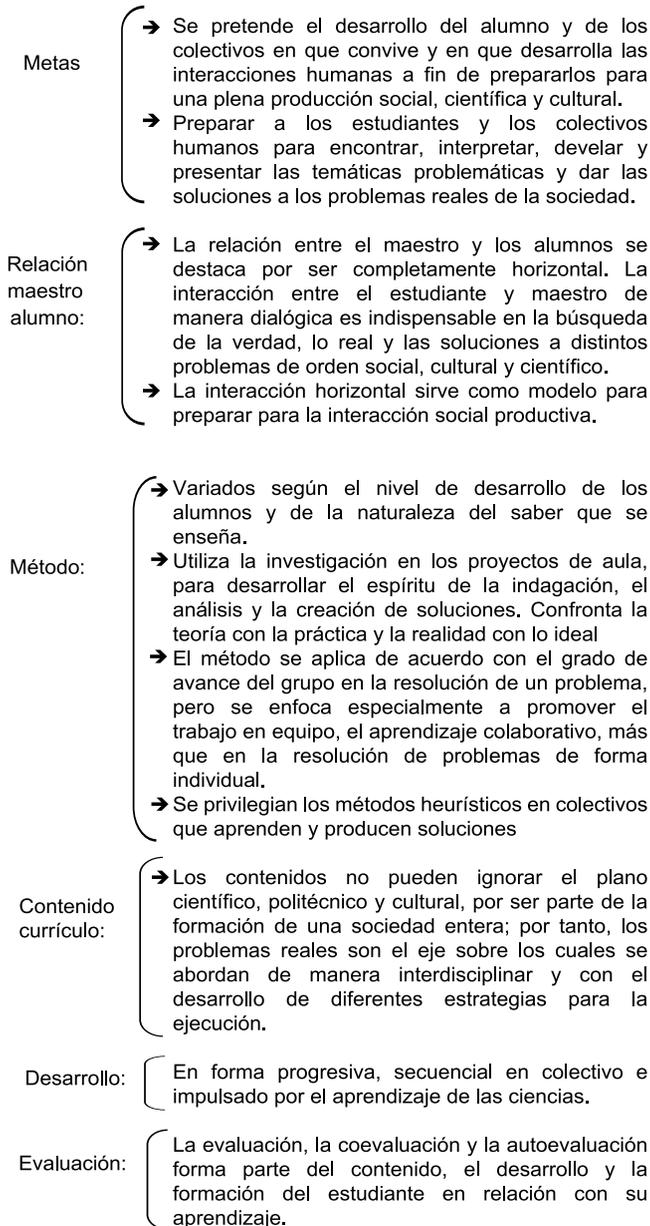
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.4.** Características del modelo cognitivo

### **Modelo pedagógico social cognitivo o enfoque sociocultural del aprendizaje**

Nace en el siglo XX con las teorías socioculturales que explican el aprendizaje y desarrollo humano. Sus representantes son Lev Vygotsk, Jerome Bruner y David Ausubel como psicólogos y como pedagogos Paulo Freire y Anton Makarenko quienes reconocen a la sociedad como un entramado de clases en conflicto. Igualmente, la psicología social nutre los fundamentos teóricos de este modelo. Se parte del reconocimiento de que hay factores que interactúan en la producción del conocimiento, como la herencia genética (potencial de desarrollo neurocerebral), la interacción con el medio ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibrio cognitivo.

El desarrollo debe ser entendido dentro de un contexto social, cultural e histórico, porque es en estos contextos en los que se adquieren las funciones de lenguaje-pensamiento y la conciencia. Por su parte, el contexto ofrece el acervo cultural (conocimientos) que se organiza en las personas con las razones y lógicas socialmente construidas en una cultura y en un momento histórico. En consecuencia, la interacción social desempeña un papel básico en el desarrollo de la cognición. Vygotsky afirma que cada función (lenguaje, pensamiento y conciencia) en el desarrollo del individuo aparece dos veces: primero social y luego individualmente. Este hecho opera de manera especial para el desarrollo de la memoria lógica y la formación de conceptos en los cuales fundamenta el pensamiento científico (figura 4.5).



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.5. Modelo social cognitivo**

Cada uno de estos modelos se constituye en referente que sustenta las decisiones sobre la práctica docente en el aula y también sobre la estructuración del currículo, lo cual hace evidente que modelo pedagógico y currículo se relacionan de manera coherente en los desarrollos de las tareas educativas. Moreno (2017) afirma que el maestro resuelve los problemas de su trabajo en el aula y en la escuela sobre un marco de referencia que proviene del currículo y de los modelos pedagógicos. Por ello, este marco debe ser fortalecido y asumido conscientemente, porque ellos son los que soportan el quehacer docente.

Desde esta perspectiva, la actuación de la escuela como generador de experiencias educativas se sostiene en la articulación currículo-modelo pedagógico. En ese orden de ideas, se requiere identificar cuál es el modelo pedagógico que hace posible cristalizar las interacciones con los estudiantes y el conocimiento, así como el alcance de las metas educativas nacionales (currículo base) e institucionales (currículo institucional). Desde esta perspectiva, el punto de entrada es el currículo, asumido como un macroproyecto institucional dinámico que incluye el ideal educativo y las interacciones, gestiones, acciones y decisiones que se desarrollan desde lo administrativo, académico, pedagógico y comunitario.

Este proyecto educativo que es el currículo con sus diferentes niveles de concreción se construye a partir de los fundamentos socioculturales, legales, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, axiológicos, entre otros, los cuales sustentan las decisiones y acciones alrededor de la práctica de la enseñanza y la evaluación. Es, precisamente, en el fundamento pedagógico en el que se expresa la selección del modelo pedagógico que orienta el logro del ideal educativo, en general, declarado en la misión, en los perfiles de egreso y objetivos de formación de los estudiantes. En este orden de ideas, el modelo pedagógico debe ser coherente con toda la propuesta curricular. Tal como lo expresan Osorio y Herrera (2013), la propuesta curricular debe incorporar el modelo pedagógico como faro orientador del proceso de planeación, ejecución y evaluación de las actividades escolares.

El modelo pedagógico en este sentido permite operacionalizar el currículo, por lo que exige que se respondan las siguientes preguntas: ¿qué tipo de ser humano se desea formar?, ¿cuál es el contexto histórico-social y económico de la comunidad que usufructuará el proceso?, ¿qué contenidos o saberes culturales se deben enseñar?, ¿de qué manera se enseñan esos contenidos?, ¿qué recursos y mediaciones apoyan el proceso?, ¿cómo se puede asegurar que los procesos sean de calidad?, entre otras. Las respuestas a estas preguntas, en términos generales, son las que constituyen las particularidades de un modelo pedagógico.

Otra postura frente a la relación currículo-modelo pedagógico es la que asume Flórez (2005). Este autor propone el diseño del currículo como la mediación para llegar a concretar la reflexión pedagógica que desde la opción del modelo pedagógico realiza la institución o el docente. La gestión académica que desarrolla el docente, que implica su viabilidad en el aula, lo obliga a pensar en ¿qué tipo de ser humano quiero formar?, ¿qué contenidos debo enseñar para ello?, ¿de qué manera enseño esos contenidos?, ¿qué recursos y mediaciones podrían apoyar ese proceso?, ¿cómo puedo asegurar que los procesos sean de calidad?, y todas las preguntas del modelo pedagógico que de alguna manera son también las que orientan el diseño del plan de aula y de la actividad de clase o microcurrículo (Maldonado, 2010).

Por último, y a manera de una conclusión, se plantea que, desde la perspectiva de un docente reflexivo, es importante que el horizonte conceptual que ilumina las decisiones que toma sobre su práctica logre integrar claramente el currículo con el modelo pedagógico. Esta interacción en el fondo estaría dando respuesta a lo que para él significa el desarrollo individual y el desarrollo de la sociedad en la que se desenvuelve. Esta reflexión le sugiere criterios de autorregulación de su actividad pedagógica y esta autorregulación lo lleva a plantearse, entre otras, preguntas como las que propone Flórez (1999):

- ¿Qué tipo de ser humano quiero formar?
- ¿Qué significa formar a un alumno desde la materia que se enseña?

- ¿Lo que se realiza en clase contribuye a la formación de cada clase?
- ¿Cuáles aspectos de la enseñanza aportan más al desarrollo de la autonomía, la solidaridad y el pensamiento creativo?
- ¿Cuáles son las experiencias más pedagógicas que puedo propiciar?
- ¿Cuáles son las reglas implícitas de la relación profesor-alumno?  
(p. 29-30)

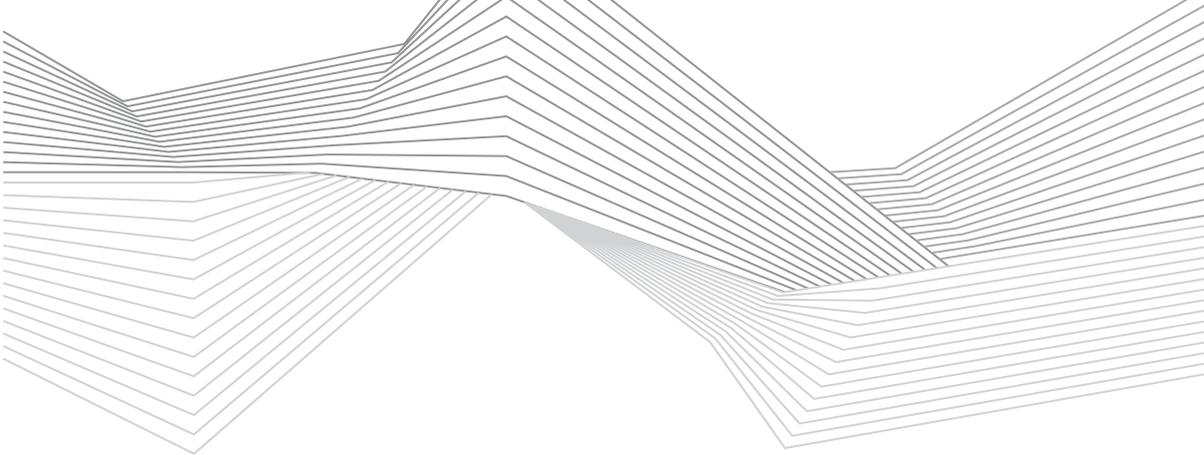
Desde esta reflexión, el docente articula las categorías currículo y modelo pedagógico. Tener claridad alrededor de las respuestas a estas preguntas le permitirá al docente darle sentido a su práctica, de tal forma que sus acciones sean conscientes y consecuentes con el ideal educativo. En este contexto, y tomando como referente las preguntas reflexivas anteriormente anotadas, se posibilita la autoevaluación, que no es más que la reflexión que se realiza sobre el quehacer educativo, cuya meta es la mejora permanente de los procesos formativos. Tal como lo afirman Arnaiz y Azorín (2014), Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013), y Escudero y Moreno (2012), el trinomio evaluación, calidad y acciones de mejora requiere una profunda reflexión sobre la praxis diaria del docente, todo esto ojalá alrededor de las preguntas rectoras del modelo pedagógico.

## REFERENCIAS

- Arnaiz Sánchez, P. y Azorín Abellán, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413638647006.pdf>
- Avendaño Castro, W. y Parada Trujillo, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 398-413. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26820753007.pdf>
- Bolancé García, J., Cuadrado Muñoz, F., Ruiz Suárez, J. R. y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la

- mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/155>
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Santa, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Claret, A. (2003). *Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Arfo.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Ciudad de México, México: Porrúa. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Constitución Política 1991, de 13 de junio, Constitución Política de 1991. *Gaceta Constitucional*, núm. 114 (1991).
- Escudero Muñoz, J. M. y Moreno Yus, M. A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 17. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/518>
- Flórez, R. (1999). Enseñabilidad y pedagogía. *Acción Pedagógica*, 8(1), 34-37.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Maldonado García, M. Á. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Moreno, E. A. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 16, 105-129. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/download/5919/4902>
- Moreno, H. (2003). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Muñoz Labraña, C. y Torres Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000200012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000200012&script=sci_arttext)

- Murguey, V. (2004). *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional* (Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España).
- Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Osorio Villegas, M. y Herrera Púa, M. (2013). *Educación preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico-didáctico*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Pineau, P., Dussel I. y Carusso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zubiría, J. de. (2007). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial.



## 5

# INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

**Carmen Ricardo Barreto  
Andrea Carolina Vergara Peña**

*La tecnología no es nada. Lo importante es que tengas fe en la gente, que sean básicamente buenas e inteligentes, y si les das herramientas, harán cosas maravillosas con ellas. (Steve Jobs)*

En este capítulo, en primer lugar, se establece un antecedente sobre las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la sociedad actual; luego, se brinda una aproximación conceptual de estas herramientas a las áreas de gestión educativa y se describen algunos modelos existentes para integrarlas al currículo; por último, se resaltan las competencias y el papel protagónico del docente y directivo docente frente al uso y la integración curricular de las TIC.

### ANTECEDENTES

En la última parte del siglo XX e inicios del siglo XXI, la salud, las finanzas, el Gobierno, la industria, la sociedad, las comunicaciones y la educación han sido impactados por el surgimiento de las TIC, hecho que ha demandado reformas para su uso apropiado y pertinente, dadas las potencialidades, los beneficios y los retos que implica su incorporación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013a, 2013b) considera que las TIC integradas con un sentido apropiado contribuyen al desarrollo de sociedades democráticas e inclusivas, con una educación más equitativa y de calidad. No se pueden desconocer los avances tecnológicos ni tampoco la forma como las escuelas deben atender y responder a las necesidades formativas de las nuevas generaciones, que se desenvuelven en un mundo globalizado y conectado a través de los medios tecnológicos:

Se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente. (OECD-CERI, 2006, citado por Unesco, 2013a, p. 15)

Este hecho moviliza a los actores educativos a enfrentar los cambios e innovar sus procesos de gestión educativa, para facilitar la implementación de los métodos y de las prácticas pedagógicas actualizadas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI en los estudiantes, entre ellas, habilidades de manejo de información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración y trabajo en equipo (Trilling & Fadel, 2009).

Las investigaciones realizadas por Area (2010), Crue Universidades Españolas (2015), Díaz (2013), Ricardo e Iriarte (2017), Said (2011) y Unesco (2013a, 2013b) evidencian que el énfasis instrumental de las tecnologías propicia el detrimento de esta herramienta como mediación para la enseñanza y el aprendizaje, sin dar lugar a la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas que favorezcan el diseño de ambientes de aprendizaje digitales. Algunos autores señalan la importancia de tener evidencias sobre el efecto del uso de las TIC a través de procesos investigativos que fundamenten los sistemas de calidad. Por tanto, se hace necesario profundizar aspectos de uso e impactos a través de la capacitación y formación

en recursos educativos innovadores y articulados a políticas públicas para la consecución de la calidad. Asimismo, se considera que para lograr la integración y apropiación curricular de las TIC es necesario avanzar en gestiones y transformaciones de la cultura institucional, contar con la infraestructura adecuada, invertir en la capacitación y formación de docentes, brindar accesibilidad y vincularla con el aprendizaje colectivo (Fullan, 2007; Sánchez, 2003).

En este mismo orden de ideas, Marqués (2015) hace hincapié en los factores clave de éxito para la integración de las TIC en las instituciones educativas (IE), los cuales son:

- La adecuada infraestructura física y su mantenimiento.
- El acceso a recursos educativos digitales contextualizados y pertinentes a la finalidad educativa.
- La existencia de una coordinación pedagógica de las TIC que apoye la transformación e innovación educativa.
- Los programas de formación y actualización docente para la integración de las TIC en el quehacer pedagógico.
- La integración de las TIC en las áreas de gestión institución y en el currículo, y así responder a los retos educativos y de gestión académica y administrativa.

Marqués (2015) también manifiesta que al integrar las TIC al currículo hay que considerar las exigencias de la era internet, la realización de un plan de innovación que incluya objetivos educativos, la organización del currículo y los principios del nuevo paradigma formativo, así como la colaboración con las familias, la actualización curricular y metodológica, la gestión y la evaluación del plan de innovación, la formación docente, la asesoría entre compañeros, la promoción de investigaciones y la integración de nuevos contenidos. Se resalta el rol y perfil del docente como un ser flexible, estra-

tega, reflexivo, que maneja y usa educativamente las TIC y, por supuesto, se compromete con su labor.

## INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO

Para Sánchez (2003), la integración curricular de las TIC implica su articulación a los principios educativos, la didáctica, los procesos de enseñanza y los lineamientos curriculares. Esto posibilita un uso armónico-funcional de las TIC, acorde con las intencionalidades pedagógicas, apoyando una disciplina o un contenido curricular, o estimulando conocimientos, habilidades y actitudes de alto orden.

Así es como la integración de las TIC en la gestión institucional no puede ser un acto tecnicista, en que se da prioridad y reconocimiento a las TIC desarticuladas de los procesos que componen la gestión académica, administrativa, directiva y de comunidad. La integración curricular ha de entenderse como “la incorporación justificada, plena, consciente y organizada de los recursos TIC en la planificación, desarrollo y evaluación del acto didáctico, más allá de una mera introducción física de los medios en el aula” (Páramo y Raposo, 2016, p. 40). De manera que la integración comprende también objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, evaluación y resultados de aprendizaje que se pretenden potenciar en los estudiantes (Llorente, Barroso y Cabero, 2015; Páramo y Raposo, 2016). Así, los docentes podrán asumir una postura pedagógica crítica en su integración a partir del cuándo, cómo, por qué y el qué enseñar.

Para la integración curricular de las TIC, debe considerarse el marco legal y curricular, y el contexto sociocultural de las instituciones educativas; por tanto, la incorporación de los medios debe hacerse desde los elementos que componen el currículo y su adecuación a la teoría de enseñanza (Llorente et al., 2015; Páramo y Raposo, 2016). No podemos perder de vista las potencialidades pedagógicas de las TIC en el diseño de nuevos escenarios de aprendizaje innovadores, en respuesta a las demandas globales y a los perfiles que la sociedad necesita. Asimismo, en acuerdo con la Unesco (2013a, p. 6), “las TIC también presentan potenciales beneficios para mejorar la ges-

ción escolar, lo que implica además preparar a directivos y administrativos en estas nuevas tecnologías”.

Para concretar la integración de las TIC a los elementos del currículo, Sánchez (2003) presenta tres niveles de concreción: el primero de ellos denominado “apresto”, es decir, que inicia la construcción de conocimientos y usos de las TIC en pro de descubrir potencialidades; el segundo, “uso”, que implica conocer y usar las TIC sin propósitos curriculares, y tienden a usarse para apoyar actividades desligadas del aprender, por lo que sugieren el desarrollo de competencias para la alfabetización; y el tercero, “integración”, cuando se embeben en el currículo con finalidades claras de favorecer el aprendizaje mediante la tecnología.

Por su parte, Páramo y Raposo (2016) identifican tres niveles: un primer nivel desde la concreción de los textos legislativos, un segundo nivel desde la concreción en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un tercer nivel de concreción en las programaciones de aula.

Llorente et al. (2015) consideran que esta integración debe pasar por los siguientes niveles de concreción: *el centro* como primer nivel en que se destacan las teorías de aprendizaje que sirven de referencia para la integración de las TIC, las características del entorno que condicionan esta incorporación, las orientaciones desde el proyecto curricular, entre otros. En segundo lugar, *el ciclo o nivel*, entendido como las actuaciones por los grados o niveles de escolaridad y las incidencias de las TIC en el plan anual (objetivos, metodologías, etc.). El tercer nivel correspondería a las actividades a realizar utilizando los medios, de tal forma que posibiliten nuevos aprendizajes, innovaciones en el proceso de enseñanza, nuevas formas de comunicación, entre otras.

El modelo curricular que se adopte condicionará la forma de utilización en los diferentes niveles de concreción. En la tabla 5.1, se presenta un resumen de estas posibilidades.

**Tabla 5.1.** Integración de TIC desde el modelo curricular

Racionalidad	Usos	Contribución y características de los medios	Rol del profesor	Rol de estudiante
Tecnicista	Transmisores/reproductores	Operativizar, controlar y regular la práctica planificada. Presentan información. Elaborados por expertos. Son considerados productos.	Transmite información y contenidos, comprobaba si fueron alcanzados. Uso pasivo y acrítico.	Receptores de la información
Racionalidad interpretativa	Prácticos/situacionales	Instrumentos que interpretan y explican la realidad para comprenderla. La selección se realiza durante la planeación y acción del acto educativo. Útiles para la interacción. Permiten analizar la realidad. Actúan más allá de la presentación de contenidos.	Participan como productores. Forman parte del conocimiento del profesor.	Participan como productores.
Racionalidad crítica	Críticos/transformadores	Son elementos de investigación de la realidad circundante. Son usados para el análisis ideológico de los estereotipos. Análisis de los medios de comunicación social, análisis no neutral de tecnologías y formación del profesorado	Analizan y reflexionan críticamente el uso de los medios. Proponen nuevas formas de interpretar la realidad.	Analizan y reflexionan críticamente el uso de los medios. Proponen nuevas formas de interpretar la realidad.

**Fuente:** elaboración propia basado en Llorente et al. (2015, pp. 57-59).

Por su parte, Sánchez (2003) plantea diferentes formas de utilizar las tecnologías en el currículo según se presenta a continuación:

- *Anidada*: emplean las TIC en un contenido específico de una asignatura y potencializan habilidades sociales y de pensamiento.
- *Tejida*: un tema es tejido con otros contenidos y disciplinas.
- *Enroscada*: enroscar habilidades sociales, de pensamiento, de inteligencias múltiples y de uso TIC gracias a las disciplinas.
- *Integrada*: unir asignaturas en la búsqueda de conceptos e ideas apoyada en TIC.
- *Inmersa*: filtran el contenido con el apoyo de las TIC para una inmersión en su propia experiencia.
- *Red*: filtran los aprendizajes y establecen conexiones internas para interactuar con redes externas.

Por otra parte, los modelos pedagógicos incluyen la elección de principios que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje en respuesta al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, usando las tecnologías como mediadoras en pro de la calidad de la educación. Así pues, es de relevancia tener presente los elementos fundamentales que interactúan bidireccionalmente en esta elaboración: profesor, alumno y contenido (Zea, Atuesta y González, 2000).

Los principios pedagógicos o las ideas que favorecen el diseño curricular de ambientes de aprendizaje mediados por las TIC se perfilan desde cuatro componentes (Zea et al., 2000):

## 1. ¿Qué conviene enseñar en un ambiente TIC?

**Principio 1.** Incluir en los contenidos y objetivos las habilidades que se necesitan para aprender con eficiencia en entornos que usan tecnologías.

**Principio 2.** Es deseable, en estos ambientes digitales, que los estudiantes participen en la construcción de objetivos para que los sientan propios. ¿Cuándo enseñar?

**Principio 3.** Permitir a estudiantes y profesores elegir secuencias alternativas y tiempos flexibles para el desarrollo de las actividades de aprendizajes.

## 2. ¿Cómo enseñar?

**Principio 4.** Brindar condiciones óptimas para garantizar aprendizajes significativos.

**Principio 5.** Fomentar la contrastación de ideas y la colaboración constructiva estudiante-estudiante y estudiante-docente.

**Principio 6.** Atribuir al estudiante un rol activo en su proceso de aprendizaje.

**Principio 7.** Los aprendizajes deben ser funcionales.

## 3. ¿Cómo evaluar?

**Principio 8.** La evaluación debe permitir a los estudiantes conocer los objetivos, anticipar acciones para alcanzarlos y plantear criterios propios en cuanto a los procesos y resultados.

**Principio 9.** Facilitar la autorregulación del aprendizaje y realizar las retroalimentaciones necesarias, la coevaluación y la corresponsabilidad grupal.

**Principio 10.** En atención a las potencialidades de las TIC, dejar el registro ordenado y compartido de las construcciones y los aprendizajes de los estudiantes para la revisión y la regulación de los avances alcanzados.

No existe una única propuesta para la integración curricular de las TIC, pero sí es posible considerar las orientaciones presentadas en este capítulo, además de diseñar y proponer modelos innovadores y pertinentes al contexto y su horizonte institucional.

## **MODELOS DE GESTIÓN PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC**

En el contexto internacional y nacional, existen varias propuestas de modelos para la integración curricular de las TIC, que se presentan a continuación.

### **INTEGRA: Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC (Unesco, 2006)**

INTEGRA apunta al fortalecimiento de las capacidades de las IE latinoamericanas en pro de utilizar efectivamente las TIC en los procesos de enseñanza y en la administración educativa. Para lograrlo, se crea una red de Centros de Innovación (Cedel) en Argentina, Chile y Uruguay, que experimentan y difunden el uso de las TIC, de modo que es su población objetivo directivos, docentes, personal técnico y estudiantes.

Durante el proceso de acompañamiento se elabora e implementa un proyecto de nuevas tecnologías, y se integran a los procesos pedagógicos y administrativos de la IE. Posteriormente, se fomenta la conformación de redes entre centros educativos para compartir experiencias y problemas comunes. El proceso considera la replicación y multiplicación de dichas experiencias a otras IE.

Dentro de las conclusiones se destaca la función del directivo como movilizador del cambio, quien lidera las posibilidades de mejora y crecimiento profesional. En cuanto a los equipos de trabajo colaborativo, los resultados muestran que facilitan la promoción, difusión y sostenibilidad de los proyectos.

Por su parte, las TIC integradas en el PEI siempre son a mediano o largo plazo, las cuales cuentan con herramientas precisas y potentes de planificación. Según lo anterior, se apoyan en la matriz de planeamiento (identificando sus puntos fuertes-débiles actuales y proyectando oportunidades de mejora) y en el modelo de planeamiento estratégico situacional (creando condiciones para hacer realidad el diseño planeado). En la etapa de segui-

miento y evaluación de los proyectos educativos con TIC, se buscan instrumentos que prioricen y procesen la información.

Es entonces cuando se plantea la necesidad de experimentar nuevos enfoques, innovar, asumir los cambios, construir conocimiento colaborativo y aprender de los errores, en busca de una mejor calidad educativa.

### **LAS TIC EN PROCESOS EDUCATIVOS, MITICA (PIEDRAHITA Y LÓPEZ, 2008)**

Este modelo busca generar ambientes enriquecidos que aseguren la calidad y las exigencias del mundo. Orientando los procesos, se plantean cinco ejes fundamentales que, al ser integrados, transforman significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los ejes son:

- **Dirección institucional.** Hace referencia al liderazgo requerido por la dirección de la institución en la gestión para integrar las TIC al currículo y los cambios que deben darse en la cultura institucional.
- **Infraestructura TIC.** Se refiere a los componentes tecnológicos que deben tener los docentes y los estudiantes, como hardware, software, conectividad y soporte técnico.
- **Coordinación y docencia TIC.** Hace hincapié en la importancia de contar con un coordinador de informática en cada IE, que promueva, lidere y acompañe a los docentes de otras áreas en la integración gradual de las tecnologías en los procesos educativos.
- **Docentes de otras áreas.** Se refiere a las competencias que los maestros de las demás áreas deben potencializar en su práctica pedagógica para la integración efectiva de las TIC, entre ellas, las competencias pedagógicas para el aprovechamiento de las TIC, a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

- Recursos digitales. Hace referencia a la disponibilidad en internet de recursos educativos de buena calidad, su uso intencionado, enfocado y efectivo de los contenidos digitales.

Una de las investigaciones realizadas en relación con el modelo MITICA por Ricardo, Borjas, Velásquez, Colmenares y Serje (2013) evidencia que docentes y directivos reconocen la importancia del uso de las TIC en la escuela. Sin embargo, la integración pedagógica suele ser limitante por la falta de recursos tecnológicos, espacios de formación y planes estratégicos. En este proyecto específico, se buscaba describir las características de los procesos de integración de las TIC en los currículos de cuatro IE de Barranquilla con el modelo MITICA. La investigación fue enmarcada en el paradigma hermenéutico, bajo una metodología cualitativa y un diseño descriptivo, que se desarrolló en tres fases: toma de contacto, frente a la realidad y análisis de resultados.

### **PROGRAMA DE FORMACIÓN TEMÁTICAS (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ([MINEDUCACIÓN], 2010)**

Este programa de formación estaba dirigido a los directivos docentes de IE del sector oficial de la educación preescolar, básica y media, quienes presentan alfabetización digital y requieren continuar con su formación apuntando a los procesos de mejora, transformación y cambios profesionales e institucionales.

Se esperaba que al finalizar el proceso los participantes conocieran los conceptos básicos, las estrategias de uso y la apropiación de las TIC en los ámbitos personal e institucional en las diferentes áreas de gestión educativa. El modelo de formación incorporaba la conformación de un equipo de gestión incluyente que analizara y promoviera el uso y la integración curricular de las TIC, y la construcción de nuevos canales de comunicación y participación, en busca de la mejora del PEI y la transformación sistemática de la cultura institucional.

La ruta de formación se basaba en experiencias que muestran a los directivos cómo ejercer su rol de líder formador que promueve cambios, que di-

namiza experiencias institucionales, que asume un papel de coproductores de conocimiento, de gestores de calidad y comunicadores de los procesos de gestión.

Las competencias promovidas en el desarrollo del programa se categorizan en:

- Técnicas y tecnológicas. Comprende y apropia el uso de las TIC.
- Gestión educativa. Utiliza medios y TIC como herramientas de gestión en los procesos de fortalecimiento institucional.
- Comunicativas. Permite reconocer las necesidades y logros de la comunidad educativa, y avanzar en la pertinencia y calidad en respuesta a las necesidades del medio.
- Éticas. Lidera procesos de uso y apropiación responsable de las tecnologías.
- Pedagógicas. Motiva el mejoramiento permanente y continuo de los miembros de la comunidad a través de la reflexión, la gestión, la socialización y el acompañamiento.

Beltrán, Cabrera y Martínez (2014) realizaron una investigación de corte cuantitativo caracterizada por un diseño descriptivo, *ex post facto*, con el objetivo de determinar el nivel de madurez en las áreas de gestión educativa (directiva, académica, administrativa y financiera y de comunidad), en las 33 IE de Barranquilla que participaron del programa de formación Temáticas.

Los resultados mostraron que la gestión directiva no alcanza un nivel de madurez de mejoramiento continuo, pero existen principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para cumplir sus metas y objetivos apoyados en el uso de las TIC. Por su parte, en la gestión académica, administrativa y financiera y gestión comunitaria, el porcentaje más alto se encuentra en el nivel de madurez que refleja la falta de planeación y de me-

tas con acciones desarticuladas, por lo que recomiendan mayor seguimiento y promoción del desarrollo de competencias tecnológicas en la formación docente. Asimismo, la investigación muestra que las IE diseñaron sus planes de uso de medios y TIC, sin embargo, no fueron integrados al plan de mejoramiento institucional, lo que no garantizó la integración de las TIC al currículo.

El resultado de esta investigación reafirma la necesidad de integrar las TIC curricularmente para lograr transformación en la comunidad educativa.

### **MODELO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC-MICUT (SAID, 2015)**

La integración curricular de las TIC, según los autores del modelo, posee gran incidencia en diferentes aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las IE, por lo que se hace indispensable contar con un manejo transversal e intencionado de estas herramientas.

Los referentes teóricos de esta propuesta están basados en los factores clave de éxito de Marqués (2005) y en los aportes de López y Villafañe (2010) acerca de la integración transversal de las TIC y la realización de proyectos educativos mediados por las TIC, para el desarrollo de habilidades y construir aprendizajes en ambientes enriquecidos por el trabajo colaborativo, involucrando reflexiones constantes basados en modelos pedagógicos y didácticos más pertinentes.

Este modelo, asimismo, se fundamenta en los aportes del MinEducación (2008) sobre las orientaciones para la integración de las tecnologías en la educación, el desarrollo de las habilidades de pensamiento dando prioridad a las habilidades enmarcadas en el ámbito cognitivo y afectivo (Bloom & Van Reenen, 2007), los estándares de competencias TIC con el fin de apropiar aprendizajes significativos (International Society for Technology in Education [ISTE], 2008) y el desarrollo del pensamiento crítico como una aplicabilidad educativa en que los estudiantes construyen significados sobre la realidad y el contenido estudiado (Jonassen, 2010).

Los componentes clave del modelo (Said, 2015) se resumen como sigue:

- **Aprendizaje activo.** Ofrece actividades experienciales centradas en el estudiante y su cotidianidad, que fomentan la autonomía y la autorregulación.
- **Unidades integradas.** Brindan contenidos interdisciplinarios acordes con el contexto y potencian la reflexión sobre el sistema de valores y la interacción con otros contenidos.
- **Trabajo colaborativo.** Fomenta la participación de los actores de la comunidad, en los que se deleguen funciones en una dinámica homogénea que incluya la comunicación, cooperación, responsabilidad y autoevaluación, apoyándose en herramientas colaborativas y participativas TIC.

### **PEGITIC (BARROS, CÓRDOBA Y MENDOZA (2017))**

PEGITIC es resultado de un proyecto de investigación de maestría, cuyo objetivo estaba orientado al diseño, el desarrollo y la evaluación de un proceso de planeación estratégica para la incorporación y apropiación de las TIC en una IE de Santa Marta.

La metodología de investigación fue de corte cualitativo con diseño de investigación-acción participación (IAP) que le apuntó a la producción de un conocimiento propositivo, mediante la reflexión y la construcción colectiva de saberes en pro de acciones transformadoras.

Para dar respuesta al propósito, se realizó un diagnóstico que permitió identificar las dinámicas institucionales, el cual evoluciona durante las fases de diseño y evaluación de estrategias y acciones transformadoras, y finaliza con la consolidación de planeación estratégica de la gestión institucional (directiva, académica, administrativa y financiera, y de la comunidad), de modo que es la incorporación de las TIC un proceso intencional, estratégico, situado, organizado y distribuido.

Durante el diagnóstico, se comprobó que sí existe desarticulación entre una gestión y otra. Asimismo, que la IE cuenta con infraestructura, espacios, medios y recursos TIC, pero sin personal que presente opciones didácticas sobre su uso, aunque el cuerpo docente cuente con nociones básicas al respecto. Posterior a la implementación del programa PEGITIC, los directivos y docentes alcanzaron a apropiarse de los conocimientos sobre la incorporación de las TIC y plantearon usarlos en la resolución de problemas en contextos diversos.

## **EL PAPEL DEL DOCENTE Y DIRECTIVO DOCENTE FRENTE AL USO Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC**

Uno de los focos de atención de la Unesco (2013a, 2013b) es el seguimiento a las nuevas prácticas pedagógicas mediadas por las TIC, con el fin de reconocer su pertinencia y eficacia, de modo que es el profesor el encargado de movilizar las transformaciones asumiendo nuevos retos y roles bajo un enfoque sociocrítico, reconociendo los factores que intervienen en su ser y quehacer, y el impacto en el proceso formativo de sus estudiantes, así como buscando escenarios para sistematizar y socializar sus experiencias en atención a las fortalezas y oportunidades de mejora que puedan aportar al mejoramiento de la calidad de la educación con el uso de las TIC.

Para que el docente pueda asumir el diseño de ambientes de aprendizaje o escenarios educativos usando mediaciones tecnológicas, es preciso avanzar en el nivel de desarrollo de sus competencias. En este sentido, se identifican en el panorama internacional y nacional varias propuestas, entre ellas, Unesco (2008), ISTE (2008), Silva (2009), Ministerio de Educación de Quebec en Canadá citado por Carrera y Coiduras (2012), Gobierno Vasco (2015), Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef, 2017) y MinEducación (2013a, 2013b).

Como es de notar, existe una amplia variedad de propuestas sobre las competencias digitales, las cuales, en su gran mayoría, convergen y se complementan, de modo que es el eje común ofrecer alternativas para la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, utilizando las TIC como mediadoras y reconociendo los nuevos roles que los docentes y estu-

diantes deben asumir en el diseño, el desarrollo y la evaluación de recursos para el aprendizaje y de ambientes de aprendizaje enriquecidos con el uso de las tecnologías.

Se asumen diferentes niveles de desarrollo de las competencias que parten de la experimentación y apropiación, hasta los niveles de experticia e innovación. Inicialmente, se propone la alfabetización docente sobre TIC y cómo implementarlas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posterior a esto, plantear experiencias innovadoras en respuesta a a intereses, necesidades y contextos globales/digitales, mantener una mirada crítica de lo que se realice y tomar decisiones que mejoren continuamente el quehacer. Es importante señalar que la socialización de estas intervenciones potencializa la creación de contenidos que podrán engrandecerse y trascender a otros ambientes o redes comunicativas.

Cabe resaltar que las competencias son dinámicas y se actualizan para estar a la vanguardia en el sistema educativo. Para tal fin, se apoyan en el uso de las herramientas tecnológicas, la comunicación en espacios virtuales y audiovisuales, el fortalecimiento de la formación integral y los procesos educativos, por lo cual generan nuevos conocimientos.

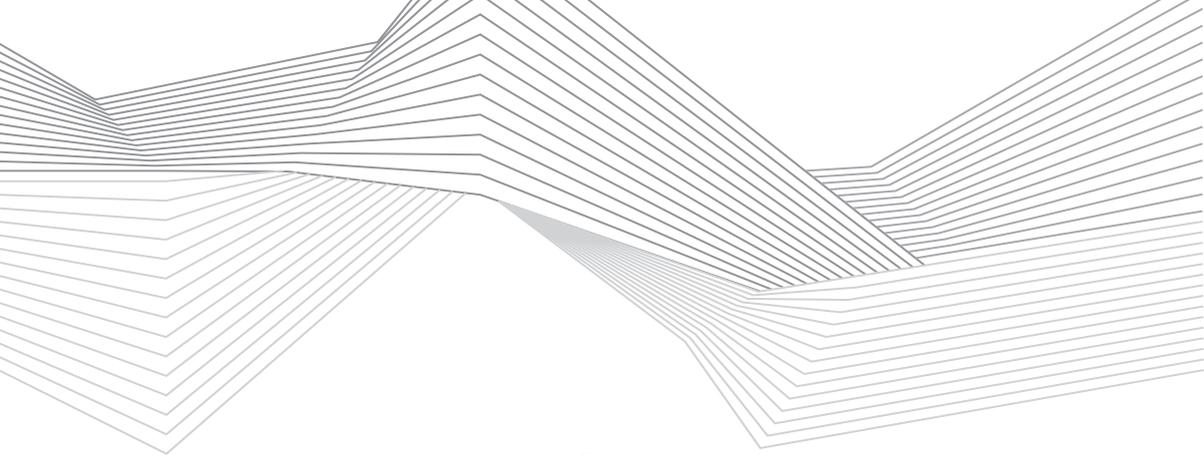
## REFERENCIAS

- Area Moreira, M. (2010). Why offer information and digital competency training in higher education? *Information and Digital Competencies in Higher Education*, 7(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>
- Barros Reyes, Y. P., Córdoba Meriño, R. Á. y Mendoza Olmos, O. E. (2017). *Planeación estratégica de la gestión institucional para la incorporación y apropiación de las TIC en una institución educativa oficial del distrito de Santa Marta* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8052/131753.pdf?sequence=1>
- Beltrán, E., Cabrera, Y. y Martínez, D. (2014). *Nivel de madurez en las áreas de gestión educativa de las instituciones que participaron en el programa de formación Temáticas* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia).

- Bloom, N., & Van Reenen, J. (2007). Measuring and explaining management practices across firms and countries. *The quarterly journal of Economics*, 122(4), 1351-1408.
- Carrera, F. y Coiduras Rodríguez, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/47980>
- Crue Universidades Españolas. (2015). *Universitic 2015: análisis de las TIC en las universidades españolas*. Madrid, España: Crue Universidades Españolas. Recuperado de [https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universitic/UNIVERSITIC\\_2015.pdf](https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universitic/UNIVERSITIC_2015.pdf)
- Díaz Levicoy, D. (2014). TIC en educación superior: ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología*, 4, 44-50. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/180>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London, RU: Routledge.
- Gobierno Vasco. (2015). *Competencia digital docente*. Recuperado de [http://digitala.berritzegunenagusia.eus/wp-content/uploads/2016/02/2015\\_Competencia-DigitalDocente.pdf](http://digitala.berritzegunenagusia.eus/wp-content/uploads/2016/02/2015_Competencia-DigitalDocente.pdf)
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- International Society for Technology in Education. (2008). *Estándares de tecnologías de información y comunicación para docentes*. Recuperado de [http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008\\_spanish.pdf?sfvrsn=2](http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.pdf?sfvrsn=2)
- Jonassen, D (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth, Ch, *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. (pp. 225-249). Madrid, España: Aula XXI Santillana
- López-Jiménez, I. E., & Villafañe-Rodríguez, C. (2010). La integración de las TIC al currículo: propuesta práctica. *Razón y palabra*, 15(74).
- Llorente, M., Barroso Osuna, J. y Cabero Almenara, J. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación: principios para su aplicación e integración y selección educativa. En J. Cabero Almenara y J. Barroso Osuna (Coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa*. (pp. 41-66). Madrid, España: Síntesis.
- Marqués, P. (2015, mayo 10). *¿Cómo innovar en los centros docentes?* Recuperado de <https://es.slideshare.net/peremarques/cmo-innovar-en-los-centros>

- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de [http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/CHILE\\_Matriz\\_Habilidades\\_TIC\\_para\\_el\\_Aprendizaje.pdf](http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/CHILE_Matriz_Habilidades_TIC_para_el_Aprendizaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Temáticas para directivos docentes*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/tematicas-para-directivos/w3-article-334029.php>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *INTEGRA: Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Recuperado de <https://bit.ly/2SuWLSC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UnescoEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013a). *Enfoque estratégico sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013b). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Páramo Iglesias, M. y Raposo Rivas, M. (2016). Marco curricular para la educación con tecnologías. En M. J. Gallego Arrufat y M. Raposo Rivas (Coords.), *Formación para la educación en tecnologías*. (pp. 39-48). Madrid, España: Pirámide.
- Partnership for 21st Century Skills. (s. f.). Recuperado de [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Report.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf)
- Piedrahita Plata, F. y López García, J. C. (2008). *MITICA modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/234/132/1>
- Ricardo Barreto, C. y Iriarte Díazgranados, F. (Dirs.) (2017). *Las TIC en educación superior: experiencias de innovación*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte: Recuperado de [118](http://rd.unir.net/sisi/research/resul-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- tados/15119077649789587418552%20eLas%20TIC%20en%20la%20educacion%20superior.pdf
- Ricardo, C., Borjas, M., Velásquez, I., Colmenares, J. y Serje, A. (2013). Caracterización de la integración de las TIC en los currículos escolares de instituciones educativas en Barranquilla. *Zona Próxima*, 18, 32-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617004.pdf>
- Said Hung, E. (2011). ICT use by journalism professors in Colombia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 259-273. <https://doi.org/10.14742/ajet.969>
- Said Hung, E. (2015). *Propuesta de modelo para el fortalecimiento del uso de las TIC en contextos escolares*. Bogotá, Colombia: Corporación Colombia Digital. Recuperado de [https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2015/10/Propuesta\\_modelo\\_fortalecimiento\\_uso\\_TIC\\_en\\_contextos\\_escolares.pdf](https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2015/10/Propuesta_modelo_fortalecimiento_uso_TIC_en_contextos_escolares.pdf)
- Sánchez Ilabaca, J. (2003). Integración curricular de TIC: concepto y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). Recuperado de <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>
- Silva, J. (2009). Estándares TIC para la formación inicial docente: una política pública en el contexto chileno. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en informática educativa*. (vol. 5, pp. 128-139), Santiago de Chile, Chile: Conferencia Internacional sobre Informática Educativa. Recuperado de <http://www.tise.cl/volumen5/TISE2009/Documento16.pdf>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, EE. UU.: John Wiley & Sons.
- Zea, C. M., Atuesta, M. del R. y González, M. Á. (2000). Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC. En Autor, *Conexiones, Informática y escuela, un enfoque global*. (pp. 45-62). Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.



## 6

---

# LA OBSERVACIÓN: TÉCNICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Nayibe Rosado Mendinueta

*Tiene mejor conocimiento del mundo, no el que más ha vivido, sino el que más ha observado. (Arturo Graf)*

Un currículo sólido trasciende la escritura, se despliega poderoso en las aulas de los establecimientos educativos (EE) y posibilita la transformación de las vidas de quienes constituyen la comunidad educativa. La puesta en escena del currículo es la oportunidad máxima de evaluar el currículo como plan, como teoría (Aoki, 2005), en el escenario más complejo y en el que más importa, el aula. Desde un punto de vista tyleriano, el currículo enseñado es el momento de aplicación de la teoría en la práctica. Esta perspectiva, aunque compartida por muchos, ahonda la dicotomía entre teoría y práctica, y desconoce el papel central del docente y de los estudiantes de darle sentido a la teoría a partir de la implementación del currículo desde una práctica situada (Lave & Wenger, 1991), y con sentido. Consuegra (2020) define el currículo enseñado como el que alude a la implementación que hacen los docentes del currículo en el aula de clase. Esto sugiere que se debe entender la implementación del currículo como un proceso que permite construir y llenar de sentido los documentos curriculares que guían el hacer de un EE desde el contexto (Gutiérrez & Vossoughi, 2010) y no como un proceso de práctica instrumental.

Se sugiere en este capítulo que la observación contribuye a la comprensión de esta implementación en el aula (Lavigne & Good, 2015; Saginor, 2008). Se propone también, en línea con las ideas de Van Lier (1996), que el aula de clase es “un sistema complejo en que los eventos no ocurren en un sentido lineal y causal, sino en un sentido complejo y organizado en que múltiples fuerzas interactúan para crear cambios y patrones que por una parte son predecibles y por otra son impredecibles” (p. 148).

De esta manera, la observación como técnica se constituye en una oportunidad de posicionarse de manera más consciente en el proceso de comprensión de cómo se implementa el currículo desde una mirada que reconozca la naturaleza sistémica y compleja tanto del currículo en tanto documento escrito como del enseñado que se despliega en el aula.

Ya en capítulos previos se ha discutido la evaluación curricular como una actividad investigativa ligada al mejoramiento continuo y a la calidad, se ha establecido la relación dialéctica entre el modelo pedagógico y currículo, se ha hecho hincapié en el rol de las nuevas tecnologías como potenciadoras del currículo y se han presentado las características del modelo de evaluación curricular en el que se inscribe la experiencia investigativa que se reporta en este libro. Este capítulo se enfoca en la evaluación de la implementación del currículo en el aula, lo que llamaremos currículo enseñado, y se hará énfasis particularmente en la observación de clase como técnica que permite recoger datos de esta implementación. Se asume que la implementación sobre el currículo como plan a través de la competencia docente, en el sentido que le da Aoki (2015) a la competencia definida desde su etimología latina: *com-* (juntos) y *petere-* (buscar), es decir, la competencia docente como la cualidad de buscar, de ir en la búsqueda conjunta de lo que nos interesa, en este caso, la competencia del docente de tomar control de su práctica y de darle sentido al currículo escrito desde allí (Barrow, 2015).

El primer apartado inicia con un breve recorrido sobre las concepciones curriculares más reconocidas y una reflexión de las implicaciones que un tipo u otro de concepción tiene para la manera en que se aborda la evaluación curricular. El segundo propone la definición de currículo que se utiliza

como base para la evaluación curricular en la que se enmarca este capítulo, y explicita los componentes y los principios que regulan sus relaciones haciendo uso de principios de los sistemas, a saber: dialogicidad, recursión y holografía. El apartado tercero entra en detalle en la observación como técnica de evaluación curricular y explica por qué, a partir de esta, se puede acceder a elementos micro del currículo que se conectan con los componentes macro; es decir, que los componentes generales del currículo se observan a partir de los detalles micro en el aula. También dan recomendaciones generales sobre cómo llevar a cabo el proceso de observación de clase. En el apartado cuatro, se presenta un instrumento de observación de clase producto de la construcción conjunta con docentes de diversas instituciones educativas del departamento del Atlántico: se describen sus secciones y lo que se aspira a enfocar en cada una de ellas. Se termina reportando la experiencia de uso de un grupo de evaluadores curriculares.

Se pretende con este capítulo llamar la atención de la comunidad académica interesada en realizar procesos de investigación y evaluación curricular sobre el valor y la potencia de la observación de clase como una técnica para dar acceso a componentes curriculares que de otra forma podrían pasar desapercibidos. Igualmente, importante es contribuir a generar reflexión sobre principios que ayudan a comprender la complejidad y el carácter sistémico del currículo.

## **CONCEPCIONES CURRICULARES Y EVALUACIÓN CURRICULAR**

Stenhouse (1975) plantea que “las definiciones de la palabra *currículo* no resuelven los problemas curriculares; pero sugieren perspectivas desde las cuales verlas” (p. 1). Es esta perspectiva la que se pretende develar con la revisión que sigue.

La concepción de currículo que se adopta en un EE debería reflejarse en los documentos curriculares (p. ej. Proyecto Educativo Institucional [PEI], malla curricular, etc.) y estar anclada en el contexto social, histórico y cultural compartido por los miembros de la comunidad educativa, es decir, de manera ideal la concepción responde al paradigma vigente (Kuhn, 1966). Este paradigma o arquetipo general de interpretación de la realidad afecta la

manera en que teorizamos, implementamos y desarrollamos cada aspecto de nuestras vidas, incluso, por supuesto, la esfera educativa. A lo largo de este último siglo, los investigadores distinguen tres paradigmas fundamentales relativos al campo de la psicología y la educación: el conductual, el cognitivo y el ecológico-contextual (Gimeno, 2010). Algunas relaciones entre estas concepciones y la evaluación curricular se presentan a continuación.

En una concepción de currículo en la que predomina un paradigma conductual, se subraya la relación de causalidad entre las acciones del docente en el aula y los resultados logrados por los estudiantes, lo cual da un carácter mayormente lineal a esta relación. La evaluación del currículo enseñado bajo este paradigma buscará indicios de esta relación en los aspectos que son susceptibles de ser observados en las acciones del docente y revisará los productos de los estudiantes para identificar mejoras en su rendimiento (Rodas, 2003).

En la concepción cognitiva del currículo (Bruner, 1995), se hace énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza vista como un proceso también cognitivo que aborda el aprendizaje como un problema a resolver. La evaluación del currículo enseñado desde esta perspectiva buscará información sobre la eficacia del docente; primero, al identificar los problemas de aprendizaje y, segundo, al proponer estrategias que apunten a su solución. Es decir, evaluará la capacidad del docente para intervenir y mediar en el aula el currículo escrito a partir de las deficiencias que puede detectar y solucionar en el proceso de aprendizaje estudiantil.

Una perspectiva contextual o ecológica del currículo (Tudor, 2003) da un papel central a las interacciones y los intercambios que suceden en el aula entendiendo que es la naturaleza de estas interacciones las que hacen posible que el currículo planeado se concrete de manera creativa en la realidad única de cada aula (McKernan, 2008) y que, además, las interacciones que se dan en el aula reflejan a manera de holograma las potencialidades, limitaciones y necesidades de la comunidad o sociedad de la cual la escuela es parte. Así, dada la naturaleza particular de las interacciones y de los intercambios que cada docente promueva en su aula, tanto intencional como incidentalmente, el currículo escrito se concretará de manera diferente. La evaluación del

currículo enseñado estudiará la vida en el contexto del aula como el “telón cambiante en el que se interactúa para construir sentido con otros, a través del lenguaje” (Álvarez, Benítez y Rosado, 2018, p. 6) y allí se enfocará en el estudio de las interacciones que se generan en medio de las actividades que se desarrollan en cada contexto (Coll, 1987; Vygotsky, 1978). Se prestará atención a la mediación docente-sistemática, explícita y estructurante, o no, durante las interacciones.

## **EL CURRÍCULO: DEFINICIÓN, PRINCIPIOS Y COMPONENTES**

Las definiciones de currículo existentes en la literatura podrían ser recogidas en varios libros (Null, 2011, p. xxiii) dada la actualidad y el vigor de las discusiones sobre el tema desde hace varias décadas, originadas principalmente por decisiones gubernamentales controversiales, temas que llaman el interés de los investigadores en este campo (Lavigne & Good, 2015). Siguiendo a Stenhouse (1975), “un currículo es un intento de comunicar los principios esenciales y de una propuesta educativa de tal forma que esté abierta a la crítica y capaz de traducirse en la práctica” (p. 4). Para circunscribir la discusión en este capítulo, se utilizará la definición propuesta en los documentos oficiales en el supuesto de que es esta la utilizada para guiar la construcción curricular en los EE del país.

En 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) acoge la definición de currículo propuesta en la Ley 115/1994, del 8 de febrero. En esta, el currículo se entiende como:

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

Se aprecia en esta definición el carácter sistémico del currículo (Davis & Sumara, 2012; Davis, Sumara & Luce-Kapler, 2008; Guanglu, 2012; Jörg, 2009; Tudor, 2003, Van Lier, 2000, 2004, 2008), lo cual significa, entre otras cosas, que tiene distintos componentes (criterios, planes de estudio, progra-

mas, metodologías y procesos) y que ellos se relacionan entre sí de diversas maneras en el entorno de los EE. Las relaciones entre los componentes y las relaciones de los componentes de estos con el entorno distan de ser lineales o de simple causalidad, y se rigen por principios evidentes en los sistemas abiertos y complejos: recursividad, dialogicidad y holografía (Maldonado, 2005; Morin, 1994; Vellilla, 2002) que se definirán más adelante.

Quien ha participado y observado la vida en los EE puede dar cuenta de la naturaleza compleja de los componentes y del dinamismo de las relaciones que se dan: los lineamientos y las especificaciones del plan de estudio tienen efecto en la estructuración de los programas específicos de las asignaturas, el programa específico de la asignatura y se relaciona o articula con la metodología general y específica propuesta en el plan de estudios y la del área de conocimiento específico, y estos elementos mencionados y las relaciones se dan de manera simultánea, con los lineamientos de evaluación generales y específicos. A otro nivel, se puede evidenciar también en las maneras en que el entorno de la escuela y la comunidad en la que está incorporada afecta tanto lo planteado en los documentos curriculares como lo que sucede en las interacciones entre los actores de la comunidad educativa y, especialmente, en las interacciones de estos actores en las aulas.

En 2016, el MinEducación en *Pedagogical principles and guidelines, suggested english curriculum* (2016), acentúa la naturaleza sistémica del currículo y lo define como “un todo en sí mismo, un sistema, con componentes que se relacionan entre sí y con el contexto mayor en que se implementa de manera simultánea y abierta”.

Tal definición continúa elaborando en esta visión sistémica y reconoce como partes o componentes del currículo a todo aquello que permite su movimiento y su dinamismo, y establece:

Dichos componentes organizan un entramado curricular que da cuenta de relaciones macro, meso y micro que, según Posner (2005), puede incluir lo siguiente:

Alcance y secuencia

Programas de estudios

Esquema de contenido

Estándares

Libros de texto

Ruta de estudio

Experiencias planeadas. (MinEducación, 2016, p. 13)

Esta descripción sugiere que entre los niveles y componentes del entramado curricular se dan relaciones dinámicas. Estas relaciones, como se sugirió previamente, dan cuenta de ciertos principios que las explican: recursividad, dialogicidad y holografía (autores como Vallejo-Gómez y Jiménez, 2002; Morin, 1994; Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, Rubio, 2001 describen estos principios en más detalle). De manera sucinta y sencilla, el principio dialógico explica que en los dos componentes del currículo existe siempre una tensión dinámica como las dos caras de una misma moneda; el principio recursivo explica que las relaciones entre los componentes son circulares, es decir, que se retroalimentan mutuamente, lo que confirma por qué lo que sucede en un componente incide tanto en el componente mismo como en los otros componentes; y el principio holográfico, que sugiere que se puede ver la globalidad del currículo al estudiar tanto un elemento específico del entramado curricular como el sistema en su globalidad, esto es, que la parte está en el todo, y el todo está, holográficamente, también en cada parte.

Lo anterior podría sugerir la siguiente pregunta: ¿cómo se observan estos principios en acción en el currículo? Según la observación y experiencia, la dialogicidad, por ejemplo, está presente de muchas maneras. A un nivel macro, se puede constatar en la tensión dinámica entre el contenido planteado por el currículo y los intereses del alumno, la cual ha estado a la vanguardia durante años en las discusiones sobre el currículo centrado en el alumno (Nunan, 1992; Torres, 2010). Las necesidades declaradas por los estudiantes mismos y las necesidades percibidas por las instituciones y la sociedad, y la manera de darles prioridad a ambas en el currículo (Bailey, Rosado & Rey, 2018; Gimeno, 2015) ejemplifican esta relación dialógica.

En la clase, se revelan los principios en mayor plenitud. El principio dialógico puede percibirse en la tensión enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el docente tiene un plan para desarrollar en clase y, por otro, en la interacción en el aula se van concretando aprendizajes que son resultado de la tensión dialógica entre la interacción del profesor y los estudiantes, afectada por las contribuciones individuales de cada estudiante, las respuestas del profesor a estas contribuciones y los cambios que se producen en los estudiantes como resultado del ejercicio de la concreción oral de sus ideas, y de su respuesta tanto a la retroalimentación del profesor como de los compañeros. En pocas palabras, lo que los profesores hacen y dicen retroalimenta lo que los estudiantes hacen y dicen, y viceversa; se crea así una tensión emergente que configura lo que realmente resulta como aprendizaje/s para los que participan. A medida que la clase se desarrolla, los aprendizajes de los estudiantes (y de los maestros) se tejen a partir de las interacciones individuales de cada estudiante con el maestro, con sus compañeros, con los materiales y con las tareas (Guanglu, 2012; Rosado, 2013). Estas interacciones individuales forman el todo del aprendizaje de un estudiante dado. A su vez, el aprendizaje de cada alumno, elaborado a partir de sus interacciones, constituye una parte del aprendizaje de todos los miembros de la clase que, como se mencionó, es también dialógico y recursivo. De esta manera, en el aula y en las interacciones que emergen en ella, se trenzan los diversos componentes del currículo en relaciones dinámicas que dan sentido al currículo.

Como se ha planteado hasta ahora, y en concordancia con lo señalado por Chamorro (2020), en la evaluación del currículo enseñado se buscan indicios de niveles de articulación entre el currículo como plan y el currículo como construcción única en el aula.

La evaluación está orientada a reflejar la articulación de lo que se implementa con lo enseñado y los valores que rigen la educación colombiana. Se analiza cómo se satisfacen las necesidades identificadas, cómo se alcanzan la misión, la visión, las metas educativas y el perfil del estudiante, así como las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los procesos mediante los cuales se configura la persona y el ser social.

Lo anterior sugiere que lo que se pretende en esta evaluación es, primordialmente, develar la tensión natural entre los componentes del currículo en su concreción en una institución educativa particular, tensión que posibilita mayor o menor grado de articulación entre estos componentes. La evaluación señalaría, por ejemplo, los efectos que una decisión tomada en un componente curricular tiene sobre sí mismo y, a modo de cascada, sobre los otros componentes, y la manera en que un cambio curricular puede ser evidente en acciones, aparentemente micro, en el aula o en las interacciones macro en la IE, con lo cual daría cuenta en lo pequeño de los cambios o ajustes realizados en niveles macro. Todo este proceso evaluativo contribuye, en primera instancia, a caracterizar los currículos existentes, los enseñados y, en segunda instancia, a proponer lo que se podría incluir como deseable en procesos de rediseño curricular que se emprendan.

Si se revisan los niveles que propone Posner (2005), se pueden aglutinar los componentes y elementos que dinamizan el currículo en estos niveles de la siguiente manera:

A nivel macro, los documentos curriculares: el PEI, el plan de estudios, la malla curricular general, la estructura del plan de área en su alcance y secuencia, la evaluación, los estándares, la estructura organizacional, los recursos humanos y académicos disponibles, y la infraestructura.

A nivel meso, el plan del área específica, (incluso la ruta metodológica y de evaluación) las condiciones de implementación del plan de área, el programa de la asignatura y los recursos materiales disponibles para la consecución de los objetivos planteados.

A nivel micro, las secuencias de enseñanza-aprendizaje (métodos, materiales, organización de experiencias de aprendizaje, su evaluación, etc.), las secuencias específicas para una clase o secuencia de clases, las interacciones y actividades planeadas, la valoración y evaluación del aprendizaje.

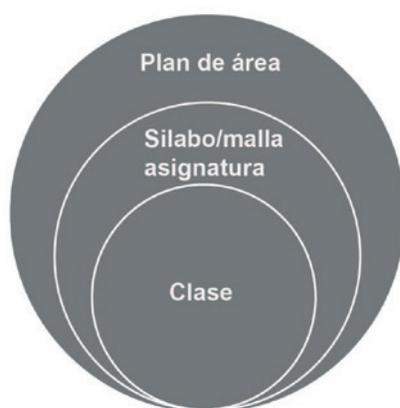
Ahora bien, como ya se ha planteado, la naturaleza sistémica del currículo implica que hay relaciones dinámicas entre los componentes y elementos en cada nivel y de un nivel con el otro, relaciones que reflejan los principios de dialogicidad, recursividad y holografía. Algunos de estos componentes son susceptibles de ser observados en el aula y algunas de las relaciones son también observables. De esto, se ocupará la siguiente sección.

## La observación y la evaluación del currículo en el aula: de lo específico a lo general

Como se ha explicado en otros capítulos, en el modelo de evaluación curricular CIPP (contexto-*input*-proceso-producto) (Stufflebeam y Shinkfield, 1989), base de la investigación evaluativa reportada en este libro, se utilizan técnicas variadas que permiten una visión detallada del estado de los currículos existentes en los EE, de modo que una de estas técnicas es la observación de clase.

La literatura sobre observación reporta que hay una variedad de contextos en los cuales se podría utilizar esta técnica. Wragg (1999), reconocido investigador en el tema, señala que la observación coadyuva a la toma de decisiones y puede usarse para la formación inicial de maestros, el desarrollo de docentes en servicio, el aprendizaje de los estudiantes, el análisis de puestos de trabajo, la evaluación docente y el desarrollo y la evaluación del currículo. Nos referiremos a este último contexto de uso.

La premisa que sustenta este capítulo es que es factible acceder a los componentes del currículo a partir de la observación de lo que sucede en el aula. Es decir, podemos aproximarnos a los elementos generales o macro a partir de los detalles específicos que se develan en las prácticas en el aula. En la figura 6.1, se representa gráficamente cómo se ve esta relación holográfica.



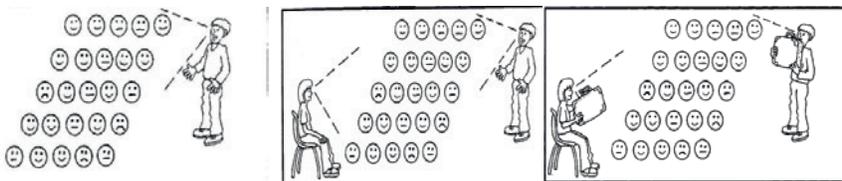
Fuente: Elaboración propia.

**Figura 6.1.** De la clase al currículo escrito: clase, sílabo, malla o plan de área.

A continuación, se dan recomendaciones a aquellos interesados en llevar a cabo procesos de observación de clase como parte de iniciativas de evaluación curricular. Se intenta establecer un enfoque de observación que considere tanto lo común como las variaciones y discontinuidades que existen entre los cursos, entre las instituciones y entre las aulas (Walker & Adelman, 1975). Se espera que los interesados en observar el currículo enseñado independiente de su preparación y de la naturaleza del entorno escolar en el que ingresen, puedan encontrar algo útil y provechoso en estas recomendaciones.

Todos sabemos algo de las aulas debido a la cantidad de horas que hemos participado de ellas, especialmente como estudiantes (Lortie, 1975); sin embargo, y como lo manifiestan Walker & Adelman (1975), “lo que sabemos sobre las aulas es sesgado, una visión parcial de lo que realmente sucede” (p. 5).

Como lo sugieren Malderez y Bodoczky (1999), el observador contribuye a recoger información que permite ver cosas que los maestros no pueden ver, y usar esta información para contribuir a lograr mayor articulación entre los componentes y las relaciones del currículo (figura 6.2).



Fuente: Malderez y Bodowsky (1999).

**Figura 6.2.** Observación de pares

## ANTES DE OBSERVAR: IDEAS PARA LA PREPARACIÓN

Evaluar el currículo enseñado a partir de la observación de los compañeros u otros profesores es una oportunidad para reflexionar y aprender sobre la propia práctica y la de los demás, específicamente cómo estas dan sentido al currículo diseñado y acordado en e EE. “Estar en el aula como observador abre un abanico de experiencias y procesos que pueden convertirse en parte

de la materia prima del crecimiento profesional de un profesor” (Wajnryb, 1992, p. 10) y en el insumo para procesos de mejoramiento continuo en el EE.

En este proceso, establecer previamente y con claridad los propósitos de la observación permite obtener información relevante para la toma de decisiones. Por ello, es preciso establecer acuerdos con los colegas sobre los aspectos que se enfocarán y discutir por qué estos aspectos proporcionan información relevante sobre el currículo. El aula es un lugar vital y muy dinámico, y se puede perder tiempo valioso o derivarse a otros propósitos si no se tiene claridad en lo que se enfocará.

En preparación para la observación, es preciso organizar también aspectos de la logística con anticipación, tales como la ubicación del salón donde se hará la observación, es decir, la ubicación en el espacio: debe intentarse, en lo posible, que la ubicación del observador no interfiera con el flujo normal de la clase, y considerarse un espacio donde no sea obligatorio mantener contacto visual con los estudiantes ni con el docente. También se requiere planear el vestuario: no se recomienda utilizar prendas que puedan ser consideradas llamativas en el contexto en el que se realiza la observación. Además, se debe estimar si es una opción utilizar video o audio para registrar los eventos de la clase, si los recursos en su contexto lo permiten, si su uso no se constituye en un elemento distractor y, por supuesto, si tiene la autorización de las autoridades de el EE.

La toma de datos etnográficos, es decir, notas descriptivo-narrativas de aspectos relevantes para comprender el contexto en el cual se desarrolló la observación, es muy significativa para complementar los aspectos que se enfocan en el formato de observación que se utilice. Estas notas podrían referirse a aspectos tales como el espacio físico donde se lleva a cabo la observación, las características del salón, los recursos disponibles, los estudiantes, el docente o cualquier otro aspecto que ayude a comprender la realidad que se vive en el contexto de observación. Si se ha obtenido permiso previo por parte de las autoridades educativas o del informante, registre con fotos o con videos cortos aspectos interesantes del ambiente del aula y de la escuela.

Si el proceso de observación se desarrolla en un EE sobre la que el observador no tiene conocimiento previo, se recomienda que anote detalles tales como su ubicación en la ciudad y el barrio, detalles que se puedan revisar posteriormente y ayuden a crear una imagen lo más completa posible del entorno del aula y del EE (Walker & Adelman, 1975). Como se mencionó antes, a veces detalles pequeños dan mucha información sobre el currículo implementado.

Un proceso de observación planeado tiene como mínimo tres etapas.

### **Antes de la observación**

Para que el proceso de observación se lleve a cabo sin contratiempos, es preciso que se establezca un acuerdo previo con el docente o los docentes sobre la hora más conveniente para efectuarla.

De ser viable, se recomienda que haya una reunión previa en la cual se discuta la lección que el docente desarrollará antes de hacer la observación. Se sugiere también utilizar estrategias que permitan establecer un clima de confianza con el docente que va a ser observado: explicar el propósito, discutir el formato, conversar sobre la asignatura y la clase y solicitar información sobre aspectos positivos de la clase o curso en cuestión. Es clave comunicar claramente la importancia de la observación como técnica que permite recabar datos del currículo que no se pueden obtener de otra manera.

El observador debe familiarizarse con el formato de observación y reflexionar sobre los aspectos en los que deberá enfocar su atención para obtener la información en cada sección y considerar si es necesario realizar más de una observación. Antes de llevar a cabo la observación, debe asegurarse de tener toda la información sobre la localización, horas, así como el equipo y los materiales necesarios para desarrollarla sin contratiempos.

## **Durante la observación**

Durante la observación de clase, se recomienda al observador mantener una actitud enfocada que le permita recopilar los datos indicados en el formato y tomar notas etnográficas sobre aspectos del desarrollo de la clase que le llamen la atención, aunque no estén incluidos en el formato. Es preciso tener una actitud atenta para percatarse de la interacción que se genera durante la clase. Si se tiene autorización y el observador lo considera prudente, se pueden registrar en audio o video algunos aspectos de la interacción que parezcan relevantes para la comprensión del contexto de observación.

## **Después de la observación**

Si se acordó previamente, y es posible, este momento podría ser utilizado para que el observador discuta con el profesor observado los datos que ha recopilado. Si se hace se recomienda que sea una visión general y referirse únicamente a los aspectos acordados como foco de la observación.

Posteriormente, y lo más pronto posible, se sugiere que el observador redacte un breve informe en prosa e incorpore la información registrada en las notas etnográficas. También es preciso archivar los formatos diligenciados y el breve informe de observación que corresponda o entregarlo a la persona encargada de hacerlo para posterior sistematización y elaboración de informes parciales y consolidados a las partes interesadas. Es muy importante, desde el punto de vista del manejo ético de la información, mantener los datos de manera segura, ya que puede haber información sensible que debe ser conservada en anonimato.

## **UN INSTRUMENTO SUGERIDO PARA FACILITAR LA OBSERVACIÓN DEL CURRÍCULO ENSEÑADO**

El instrumento propuesto a continuación para llevar a cabo la observación del currículo enseñado surgió de la construcción conjunta realizada con los estudiantes de las promociones 51 y 52 de la Maestría en Educación con Énfasis Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte, del periodo 2015 a 2016, durante el desarrollo del curso Evaluación del Currículo En-

señado. Los estudiantes, docentes en ejercicio, provenían del EE oficiales del departamento del Atlántico y en su totalidad enseñaban en diversas áreas y asignaturas, por lo que tenían acceso a los currículos desde estas especificidades (español, sociales, inglés, matemáticas, física, informática, entre otras).

La clase Evaluación del Currículo Enseñado sirvió para enlazar los elementos teórico-prácticos conducentes, por un lado, a reforzar el conocimiento de los maestrantes sobre las concepciones curriculares, los componentes del currículo y sus relaciones, así como a identificar los componentes susceptibles de evaluar; y por otro, a ayudarles a desarrollar competencias prácticas para la selección y el desarrollo de técnicas e instrumentos que les permitieran evaluar currículos durante su implementación en el aula.

Para la construcción del instrumento de observación que aquí se presenta, se siguió el siguiente proceso de diseño. Se tomó la decisión de utilizar la observación estructurada (Gillham, 2008) para lograr mayor coherencia con el modelo de evaluación curricular base (CIIP de Stufflebeam y Shinkfield, 1989) en la versión adaptada por Chamorro (en este mismo libro), a fin de guiar el proceso evaluativo y siendo conscientes de que se estaban utilizando otras técnicas de manera paralela. Se decidió diseñar un formato de observación que permitiera capitalizar en el conocimiento previo de los observadores de los contextos de aula, que fuera sencillo de usar, que requiriese poco tiempo para su diligenciamiento, que posibilitara el resumen de los datos de manera sencilla y ágil y que fuese posible de triangular con los datos provenientes de otras técnicas e instrumentos de evaluación del currículo.

Se inició el proceso de revisión de rúbricas existentes en el contexto colombiano e hispanoamericano. En el contexto internacional, encontramos publicaciones que resaltaban la evaluación docente en el ámbito de la educación superior desde una perspectiva de competencias (Bolívar, 2008; Cisneros-Cohernour y Stake, 2010; Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar, 2012; García, Loredó, Luna, y Rueda, 2008; Rojas, 2012). Se incluían va-

riados aspectos, pero todos hacían referencia a la planeación, conducción y valoración del aprendizaje.

En el ámbito de la educación básica y media, se revisó la rúbrica de evaluación de clase propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Chile. Estas planillas, según el documento orientador, “contienen indicadores comunes a los procesos pedagógicos claves: planificación de clases, docencia en aula y evaluación de aprendizajes” (Educar Chile, s. f.). También, se examinaron los formularios utilizados por la Universidad de Puerto Rico en sus procesos de observación de la práctica docente (Universidad de Puerto Rico, s. f.) que contiene indicadores de aspectos como conocimiento de contenido de su área, conocimiento de contenido pedagógico, proceso de enseñanza-aprendizaje, pensamiento crítico, estrategias psicológicas, destrezas de comunicación, avalúo del aprendizaje y ejecución del estudiante.

En el contexto colombiano, se revisó lo planteado por el MinEducación en Propuesta formato unificado observación de clase - PTA. Esta plantilla propone doce aspectos sobre la planeación (objetivos de aprendizaje, contextualización, coherencia, materiales y recursos educativos, saberes previos y conocimientos requeridos, secuencias didácticas, tiempo, indagación, dificultades y retos conceptuales en el proceso de aprendizaje, desempeños esperados, evaluación formativa y clima del aula) y los mismos aspectos sobre el desarrollo de la clase, además de una sección final para la reflexión metacognitiva.

Tras esta revisión, en grupos pequeños, los docentes seleccionaron y justificaron la rúbrica más apropiada para evaluar los componentes del currículo susceptibles de ser observados en sus contextos específicos. Se pretendía con este ejercicio aumentar la conciencia de la importancia de que la rúbrica, además de considerar variados aspectos de la práctica, fuese pertinente para el contexto. De manera paralela, se revisó literatura relevante sobre construcción de rúbricas para identificar las características esenciales que debían contener, según su propósito y tipología. Se construyeron varias versiones que se revisaron en conjunto hasta ir afinando un borrador final. Se utilizó el borrador final en ejercicios prácticos de observación de clase

utilizando clases grabadas en video: algunas proporcionadas por la tutora y otras por los mismos docentes. Luego de estas prácticas de observación guiadas, los docentes hicieron contribuciones que permitieron ajustar la rúbrica analítica en una versión más pulida. Esta versión final consta de cinco secciones: identificación, planeación, desarrollo de la clase, evaluación y comentarios finales.

A continuación, se presentan las secciones y una breve descripción de cada una.

## Identificación

Esta primera sección permite recoger datos que identifican el contexto de la observación. Es importante recabar estos datos para futuro reporte y triangulación con otras fuentes que se estén usando en la evaluación curricular. Se ha mantenido esta parte lo más sencilla y sucinta posible para facilitar el registro de la información.

---

### Identificación

---

Nombre del establecimiento educativo:

---

Nombre de la sede:

---

Grado:

---

Área:

---

Observador:

---

Observado:

---

Fecha:

---

Hora:

---

## Planeación

Esta sección del formato de observación busca establecer conexiones específicas con otros componentes del currículo: modelo pedagógico, objetivos expresados en el programa específico de la asignatura, necesidades de estudiantes planteadas en el sílabo, plan de área o los referentes nacionales, además de su anticipación para responder a las características del entorno (recursos e infraestructura) y a las de los estudiantes mismos, así como a las estrategias de valoración del aprendizaje. La sección de planeación contiene seis criterios descriptivos y seguido un espacio para expresar la valoración

de este en una escala del 1 al 5, de modo que es el 5 el nivel superior y el 1 la no existencia o no aplicabilidad del descriptor. En la última columna a la derecha, hay un espacio para notas.

El primer criterio pretende guiar al observador a ver las conexiones que hace el docente desde la planeación de clase con el modelo o la corriente pedagógica que orienta los procesos institucionales. Es decir, se espera buscar evidencias de si el maestro define su postura pedagógica y si esta es coherente con lo planteado en los documentos institucionales.

El segundo criterio busca identificar si se plantean objetivos de manera clara y precisa. En este aspecto, no se busca que esta enunciación de objetivos responda a fórmulas predeterminadas, sino que sean entendibles y consistentes internamente; que al leerlos no quede duda de los aprendizajes que se pretenden alcanzar. Se espera también que haya relación entre estos objetivos y la postura pedagógica del maestro. Por ejemplo, un docente de lenguaje que declara trabajar desde una visión comunicativa probablemente planteará objetivos para lograr que los estudiantes desarrollen el lenguaje en situaciones significativas de construcción de sentido. Este criterio conecta aspectos macro del currículo (p. ej., visión de lenguaje, visión de aprendizaje) con un elemento micro como un objetivo.

El tercer criterio pretende identificar si en su planeación el docente apunta a elementos específicos del contexto, necesidades puntuales y características concretas de los aprendices. Cuanto más contextualizada sea la clase planeada, más indicaciones podría haber de que el docente es consciente de aspectos curriculares macro que orientan el quehacer del aula, del aspecto meso de los estudiantes como grupo y de aspectos micro concernientes a individuos específicos en el aula. Por ejemplo, el docente puede aprovechar la experiencia de los estudiantes con el trabajo en el campo para facilitar la comprensión de un tema ecológico; puede apuntar a actividades, que involucren tanto tareas de carácter individual como actividades en grupo, que impliquen movimiento y construcción conjunta para favorecer abordajes variados a una tarea de aprendizaje.

El cuarto criterio tiene que ver con la mirada holística del docente que puede relacionar su planeación de clase con referentes externos (p. ej., estándares, derechos básicos de aprendizaje). Se espera ver cómo articula lo macro de un referente externo con lo micro de la clase; es decir, cómo trasciende los contenidos para planear clases que apunten al desarrollo de competencias.

El quinto criterio apunta a identificar cómo el docente sugiere, desde la planeación, un conocimiento específico de cómo se gestiona el aprendizaje en el aula. Se espera evidencia de cómo se maneja el clima del aula para que sea conducente al aprendizaje, de decisiones metodológicas, de manejo de tiempos, de selección de materiales educativos apropiados y de actividades de evaluación coherentes con los objetivos y las competencias que se apuntan a alcanzar.

El sexto criterio de esta sección de planeación tiene que ver con el conocimiento que tiene el docente de su clase. Se relaciona con el tercer criterio, ya que, si el docente conoce las características concretas de sus estudiantes, podrá, desde la planeación y de manera proactiva, anticiparse a las potenciales dificultades y retos conceptuales, afectivos y sociales que tengan los aprendices en el proceso de aprendizaje.

---

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de acuerdo a la siguiente manera:  
5. Excelente 4. Bueno 3. Básico 2. Deficiente 1. No aplica

---

Planeación						
Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
1. La docente planea su clase en relación con el modelo pedagógico del EE.						
2. La planeación presenta los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.						
3. La planeación se ajusta a los contextos, los estilos y las necesidades de los estudiantes que intenta satisfacer explícitamente.						

---

---

4. Desde la planeación se evidencia la articulación con los referentes de calidad explicitados en la misión: estándares, derechos básicos de aprendizaje.

---

5. Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:

- 
1. Ambiente escolar

---

  2. Saberes previos

---

  3. Metodología

---

  4. Manejo del tiempo

---

  5. Material educativo de apoyo

---

  6. Evaluación

---

6.. Desde la planeación se prevén las dificultades y los retos conceptuales, afectivos y sociales en el proceso de aprendizaje.

---

## Desarrollo de la clase

Esta sección contiene seis criterios, a saber: ambiente favorable al aprendizaje, activación de conocimientos previos, conocimiento del contenido disciplinar, didáctica utilizada en el aula de clase, manejo efectivo del tiempo y uso pedagógico de los materiales educativos. Seguidamente los indicadores y el espacio para la valoración también de 1 a 5, seguido del espacio para observaciones.

Una vez en el desarrollo de la clase, el observador podrá presenciar la interacción en línea o sincrónica que se produce en el aula: entre el docente y los estudiantes como grupo, entre el docente y estudiantes individualmente, y entre los estudiantes en parejas o en grupos pequeños o en plenaria. En este momento de la clase observada, se podrá evidenciar la competencia interaccional del docente y su capacidad de usar la interacción en el aula, como una herramienta pedagógica que puede ser utilizada para mediar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El profesor consciente de esta mediación puede maximizar los procesos de aprendizaje de sus alumnos y crear espacios y oportunidades de aprendizaje (Walsh, 2006, 2011).

Aquí se podrá identificar el nivel de cercanía o coherencia entre lo planeado y lo implementado; es decir, entre el currículo escrito y el del aula. Es importante que el observador reconozca que estos elementos se desglosan para facilitar su identificación; sin embargo, no es posible desligarlos completamente el uno del otro. Se dan en relación dinámica y compleja.

El primer criterio referido al clima del aula está cercanamente relacionado con las decisiones interactivas que toma el docente minuto a minuto, y serán evidentes tanto en el lenguaje oral como en lo proxémico (la gestualidad, la corporalidad). Se crea un ambiente propicio al aprendizaje desde la manera en que se posiciona el docente físicamente hasta en la selección de palabras que haga para referirse a cualquier evento del aula. El docente puede mostrar mucho nivel de coherencia entre lo que dice y hace o no. Puede tener un tono de voz calmado y con sus manos comunicar agresividad. Puede declarar que se debe escuchar con respeto la opinión de cada persona, pero no esperar al estudiante que necesita más tiempo para contestar una pregunta y pasar rápidamente al siguiente estudiante.

El segundo criterio, relacionado con la activación de los conocimientos previos, se puede detectar en la interacción. Se detectará en la capacidad que tenga el docente de nivelar los aprendizajes de los estudiantes al darles la oportunidad de relacionar lo que ya saben con lo que se plantea como nuevo. Se podrá detectar por el tipo de preguntas que haga, si pregunta por lo que ya sabe que no manejan los estudiantes o si utiliza lo que ya saben como un puente para traer lo nuevo, reconociendo en cada estudiante un interlocutor válido y valioso por la experiencia de vida que trae al contexto del aula. En el desarrollo de la clase, se pondrá en evidencia si la interacción y las actividades de aprendizaje activan y potencializan esta variedad de conocimientos previos que tienen los estudiantes.

El tercer criterio se relaciona con el conocimiento disciplinar. El observador podrá detectar el manejo disciplinar del docente en la capacidad que tenga de presentar de manera clara y precisa conceptos complejos del área disciplinar en un lenguaje sencillo. Este conocimiento disciplinar también se puede evidenciar en los puentes que proporcione el docente entre el len-

guaje cotidiano y científico; un buen manejo disciplinar permite al docente traducir el conocimiento cotidiano al científico, y viceversa. Este conocimiento disciplinar también se podría detectar en la selección de las tareas de aprendizaje, tareas que tendrán el nivel de dificultad justo por encima del nivel de conocimiento de los estudiantes para generar interés cognitivo e involucramiento afectivo en las tareas planteadas.

El cuarto criterio se refiere a la didáctica utilizada en el aula de clase. Se observará en la medida en que el docente siga unos procedimientos claros que faciliten el aprendizaje: ya sea en las etapas en las que presente las secuencias de aprendizaje, ya sea en la variedad de agrupamientos para lograr el máximo involucramiento y enfoque de los estudiantes en las tareas propuestas.

El quinto y sexto criterio se refieren al manejo efectivo del tiempo y uso pedagógico de los materiales educativos, y son claves en el desarrollo fluido de la clase. Un docente hace buen uso del tiempo cuando muestra sensibilidad para asignarlo, según el nivel de complejidad de una tarea de aprendizaje propuesta, y las características de los aprendices, así como en la capacidad de intervenir para recortar o alargar los tiempos según la información sincrónica que recoja del aula. El uso pedagógico de los materiales hace referencia a la capacidad de utilizar, según lo planeado, materiales pertinentes, contextuales y útiles para facilitar el desarrollo de competencias que son objetivo de la clase.

Desarrollo de la clase		
Criterios	Indicadores	Observaciones
1. Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores, como tolerancia, respeto, ética en la comunicación y respeto por las diferencias.	

Desarrollo de la clase		
Crterios	Indicadores	Observaciones
2. Activación de conocimientos previos	El docente realiza preguntas encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que los estudiantes ya poseen.	
	Los estudiantes participan en la identificación de actividades realizadas en clases anteriores.	
3. Conocimiento del contenido disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados.	
	El docente relaciona el tema con otras áreas del conocimiento.	
	El docente relaciona el tema con el contexto real.	
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencia.	
4. Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento: individual, colaborativo y cooperativo.	
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar.	
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.	
	Las actividades desarrolladas favorecen la construcción de significativa de conceptos por parte de los estudiantes.	
	Los estudiantes participan en el resumen o conclusiones de la clase.	

*Continúa*

Desarrollo de la clase		
Criterios	Indicadores	Observaciones
5. Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las actividades propuestas.	
6. Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.	

## Evaluación

Esta sección contiene el criterio “evaluación formativa del proceso de aprendizaje” seguido de cinco indicadores, la escala de valoración y el espacio para observaciones.

Este criterio sobre la evaluación formativa del proceso de aprendizaje, igual que la sección del desarrollo de la clase, está atravesado por la competencia interaccional del docente. Se hará evidente en la planeación, pero puede variar en el desarrollo de la clase, porque responderá a la contingencia de las interacciones con los estudiantes y a la capacidad que despliegue el docente de escuchar activamente las intervenciones de los alumnos, para poder enfocar, redireccionar o expandir estas contribuciones hacia oportunidades de aprendizaje.

Se evidenciará este criterio en las oportunidades que se proporcionen durante la clase para que los estudiantes valoren sus avances y aprendizajes, así como los aspectos no aprendidos y que requieren mayor trabajo. En este aspecto, el docente puede incorporar actividades breves y lúdicas que permitan a los estudiantes tomar control y desarrollar conciencia metacognitiva del proceso de aprendizaje del cual son actores.

En este proceso, se evidencia una vez más la conexión de lo micro (las intervenciones paso a paso de los estudiantes o la falta de ellas) con procesos meso y macro de aprendizaje (o falta de este). Se conectan, entonces, de manera dinámica y recursiva las interacciones de la clase, con el sílabo, con la malla y con el plan de área. En la evaluación que hace el docente en la interacción de aula de los aprendizajes o falta de este en los estudiantes, se puede evaluar el éxito del currículo propuesto en una IES

		Evaluación					
Criterios	Indicadores	5	4	3	2	1	Observaciones
	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.						
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente.						
1. Evaluación formativa del proceso de aprendizaje	Se utilizan diferentes formas de evaluación						
	1. Autoevaluación						
	2. Coevaluación						
	3. Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje.						
	La retroalimentación se realiza de manera oportuna.						

## UN EJEMPLO DE USO

La mayoría de los estudiantes del programa de las cohortes 50 y 51 utilizaron la observación de clase como técnica para evaluar el currículo enseñado.

A manera de ejemplo, se presenta el reporte de uso de De León, Fuentes, Herrera, Restrepo y Urieles, (2017), quienes explican los criterios de selección de las clases a observar como parte del proyecto institucional de evaluación curricular:

Se llevó a cabo la observación de clases de lengua castellana a cinco docentes de tercer grado e igual número de cursos, atendiendo a las dificultades arriba expresadas por los bajos desempeños de los estudiantes en lenguaje

dentro de las Pruebas Saber de tercero y quinto grado respectivamente y la importancia de esta asignatura para la apropiación de los demás saberes. Adicionalmente, hubo mayor disponibilidad de los docentes de lengua castellana para participar en esta convocatoria en el marco de la investigación del currículo de la Institución. (p. 115)

También reportan el proceso de preparación para la observación:

Para la observación de las clases se siguió el protocolo correspondiente: comunicación a coordinadores y los docentes, solicitando su autorización para tomar parte en este proyecto, la firma del consentimiento firmado y los acuerdos sobre la fecha y hora para las respectivas observaciones. Durante las observaciones de las clases se utilizó una rúbrica de observación (anexo Y). (p. 116)

Según estos docentes, la rúbrica de observación les permitió “comprender los procesos educativos al interior de las aulas para obtener información de la manera como se desarrolla el enfoque pedagógico institucional” (De León et al., 2017, p. 115), y así describen la información recogida:

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

Los docentes siguen programas de área distintos, a pesar de pertenecer a la misma escuela. Cada uno de ellos planea su clase con un esquema previo y utilizan recursos y medios acordes con las enseñanzas propuestas y de fácil utilidad para los niños y niñas. Las actividades de evaluación y retroalimentación son escasas y no se evidencian acciones de heteroevaluación, coevaluación ni autoevaluación. (pp. 152-153)

Las conclusiones presentadas por los evaluadores en relación con los hallazgos sustentados en la evaluación de clase permiten deducir su nivel de utilidad en el proceso:

Con respecto al primer objetivo específico: Analizar la consistencia interna del currículo de la Institución educativa a partir de la aplicación modelo de evaluación CIPP, anotamos que se hizo una revisión de la coherencia e incoherencia de sus partes, lo que permitió establecer que este presenta coherencia en el cumplimiento a las exigencias de ley planteadas en la Ley General de Educación 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009 y Ley 1620 de 2013, tiene trazado su horizonte institucional y propone una estructura de formación técnica que responde a las necesidades de su contexto. Con relación a su incoherencia, se presenta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, por parte de los docentes, que difieren de los fundamentos del modelo pedagógico de Pedagogía Conceptual, por lo tanto, el currículo enseñado no es coherente con el enfoque metodológico declarado en el PEI de la escuela. (p. 187)

Es posible sugerir, entonces, que el currículo enseñado de un EE es susceptible de ser analizado a partir del uso de la observación de clase como técnica coadyuvante a la evaluación curricular. Este instrumento diseñado y validado con el apoyo de un grupo importante de docentes de diversas EE de la región, parece ser de utilidad en este proceso.

A manera de cierre, se puede afirmar que la observación como técnica de evaluación curricular no es nueva. Como lo expone Gillham (2008), “la observación tiene un argumento abrumador de validez: trata no con lo que la gente dice que hace, sino con lo que *realmente* hace (p. 1). Trasladando esta cita al currículo, se podría decir que la observación de clase muestra lo que el currículo *realmente* hace o es en el contexto en el que más importa, en el aula. La observación de clase permite establecer un puente entre teoría y práctica, entre currículo como plan y currículo implementado o enseñado. Esto es muy relevante, dado que lo que se pretende es acortar la brecha existente entre estos dos al aportar datos derivados de la práctica que retroalimenten la práctica misma y simultáneamente la teoría curricular.

El primer apartado pretendía contextualizar la discusión, al hacer explícita la importancia de estar consciente de la necesaria alineación entre el paradigma curricular y la visión de evaluación curricular que optamos. Seguidamente, se declara la visión de currículo: su definición, principios y com-

ponentes para resaltar su naturaleza compleja y sistémica, y ejemplificar la dialogicidad, la recursión y la holografía que lo caracterizan en eventos regulares y observables en el aula. El apartado tercero, de naturaleza muy práctica, explicó la observación como técnica y dio recomendaciones generales sobre cómo llevarla a cabo de manera organizada. Se cierra el capítulo con la presentación de una rúbrica analítica para hacer la observación de clase, cuyo mayor valor es que es construida juntamente con docentes reales, de aulas reales, conscientes de la potencialidad que tiene la evaluación curricular contextualizada y liderada por ellos mismos como agentes de primera línea para la construcción de currículos pertinentes.

Esto último es de especial importancia, ya que, tal y como lo plantea el profesor e investigador curricular Facer (2010), “los maestros son los creadores del currículo”. Y es a través de la comprensión de su escuela y de sus alumnos, a través de sus suposiciones y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se facilita la creación y la promulgación del currículo (Savage, 2014).

Con la evaluación se puede retratar, tomar una instantánea de un momento de la realidad, lo cual es en sí una actividad valiosa. Ahora bien, la observación de clase puede, además, como lo plantea Kushner (1993), dotar de vida y de significado al retrato, es decir, dotar de vida, reconocer la complejidad del proyecto curricular de una institución. Los diseñadores curriculares Evans y Savage (2015), también subrayan esta complejidad y el valor de la observación para hacerla palpable a todos: “La educación es una actividad compleja. Los profesores lo saben mejor que nadie. Ver la educación en acción dentro de un aula u otro entorno de aprendizaje es fascinante (p. 142).

En este capítulo, se pretendía que los investigadores del currículo notaran el potencial de la observación de clase para dar acceso al currículo enseñado y vieran reflejados en los detalles del aula los componentes curriculares visibles, al igual que los que usualmente pasan desapercibidos. De acuerdo con lo indicado por Muskin (2015), se sugiere que, a medida en que el currículo escrito y el currículo enseñado se acerquen y se retroalimenten de manera vigorosa y abierta, tendremos cada vez más niños y jóvenes que

al ser educados estén más preparados para asumir la edad adulta de una manera comprometida, productiva y satisfactoria; esto es precisamente lo que la sociedad espera que suceda. La ambición de este capítulo es haber contribuido a identificar algunas complejidades de esta tarea. Se cierra con la idea de Stenhouse (1975): “Son los maestros los que al final cambiarán el mundo de la escuela al entenderlo” (p. 208). De eso no hay duda.

## REFERENCIAS

- Álvarez Uribe, S. Benítez, T. y Rosado, N. (2018). Español académico para aprender en las disciplinas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 32-55. <https://doi.org/10.26378/rnlael122438>
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Bailey, A., Rosado, N. & Rey, L. (2018). *Designing an english curriculum for everyone*. En V. C. X. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education*. (pp. 87-108). Hershey, EE. UU.: Information Science Reference.
- Barrow, R. (2015). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente: una revisión desde España. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661519>
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Cabrero, B. G., Enríquez, J. L., Serrano, E. L. y Beltrán, M. R. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789115>
- Consuegra, E. (2020). Capítulo 8: La evaluación del currículo como condición de calidad en la formación inicial de docentes en Diana Chamorro y Mónica Borjas (Eds). *La investigación evaluativa curricular como camino de transformación*. Barranquilla: Ediciones Uninorte
- Cisneros-Cohernour, E. J. y Stake, R. E. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: de evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*,

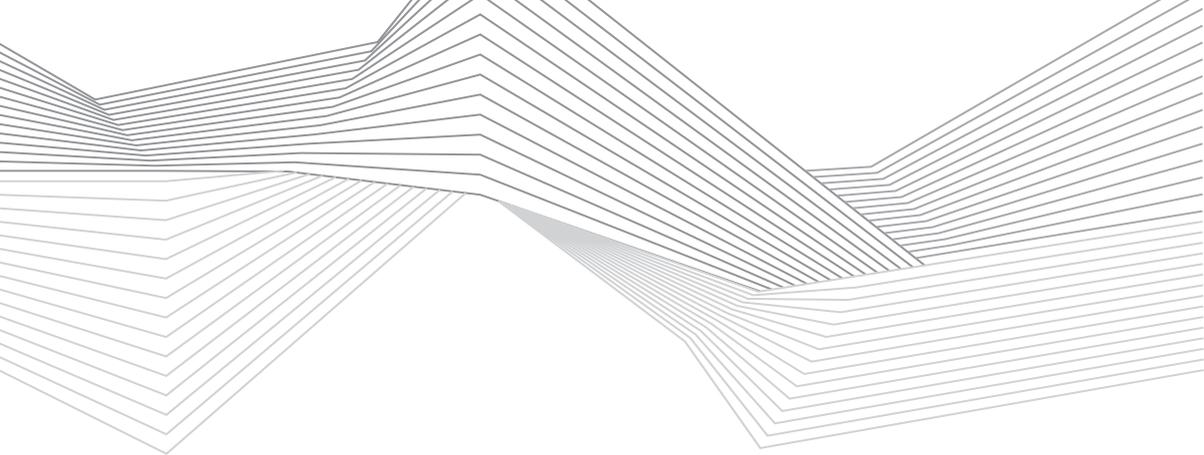
- 3(1), 218-231. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693162>
- Cisneros-Cohernour, E. J., Jorquera Jaramillo, M. C. y Aguilar Pereyra, Á. M. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.03>
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Davis, B. & Sumara, D. (2012). *Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world. Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 30-40. DOI: <https://doi.org/10.29173/cmplct16531>
- Davis, B., Sumara, D. J. & Luce-Kapler, R. (2013). *Engaging minds: Changing teaching in complex times*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Educación Chile. (s. f.). *C6AC1R6\_orientaciones rubrica de observación de clases*. Recuperado de [https://wouzi.com/view-doc.html?utm\\_source=observacion-de-clases-m4-pdf](https://wouzi.com/view-doc.html?utm_source=observacion-de-clases-m4-pdf)
- Evans, W. & Savage, J. (2015). *Developing a Local Curriculum: Using your locality to inspire teaching and learning*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Facer, K. (2010). *Towards an area-based curriculum: Insights and directions from the research*. Recuperado de <http://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/139076>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., Luna Serrano, E. y Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4658>
- Gillham, B. (2008). *Observation techniques: Structured to unstructured*. Londres, RU: Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v0.999>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres del currículum*. (pp. 21-43). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2015). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid, España: Morata.
- Guanglu, Z. (2012). *On the recursion between teaching and learning. Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 90-97. Recuperado de <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/16537>

- Gutiérrez, K. D. & Vossoughi, S. (2010). *Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments*. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>
- Jörg, T. (2009). Thinking in complexity about learning and education: A programmatic view. *Complicity: An international journal of complexity and education*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.29173/cmplct8800>
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. (3.ª ed.). Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Kushner, S. (1993). One in a Million? The individual at the centre of quality control. En Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing Teacher Education: Teacher development*. (pp. 39-50). Londres, RU: Falmer Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Lavigne, A. L. & Good, T. L. (2015). *Improving teaching through observation and feedback: Going beyond state and federal mandates*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- León Peña, Y. de J. de, Fuentes Parra, A., Herrera Valdés, R., Restrepo Hamburger, R. y Urieles Campo, H. (2017). *La evaluación curricular y la calidad educativa: caso Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7521/yolima.pdf?sequence=1>
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Malderez, Angi, & Bodoczky, Caroline. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. New York: Cambridge University Press
- Maldonado, C. E. (2005). Ciencias de la complejidad: ciencias de los cambios súbitos. *Odeon*, 2, 1-47. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/odeon/article/view/2643>
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*. Routledge: Oxon, New York,
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Propuesta formato unificado observación de clase – PTA*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ironhide22/formato-unificado-para-observacion-de-clase>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Pedagogical principles and guidelines, suggested english curriculum*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París, Francia: L'Harmattan.
- Muskin, J. A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4607>
- Null, J. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, RU: Rowman & Littlefield, 2011.
- Nunan, D. (1992). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge, RU: Cambridge University.
- Osberg, D., Biesta, G. & Cilliers, P. (2008). *From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling*. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213-227. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00407.x>
- Pisani, O. y Tovar, M. (1985). Evaluación de planes de estudio en instituciones de la educación superior: un problema central de la investigación educativa. *Revista de la Educación Superior*, 13(54). Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista54\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista54_S2A2ES.pdf)
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. (3.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Rodas Malca, A. (2003). Investigación cualitativa: investigación del proceso enseñanza aprendizaje. *Umbral: Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 3(5), 116-122. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/umbral/contenidos/v03\\_n05.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/umbral/contenidos/v03_n05.htm)
- Rojas Moreno, I. (2012). Construcción de un esquema para la evaluación de docentes del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 77-84. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.2.2012.05>
- Rosado, N. (2013). *Instantiation of complexity of students and teachers' learnings in an EFL classroom*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(2), 399-436. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000005>
- Rubio, J. (2001). *Principios, o características de la complejidad*. Recuperado de <http://www.disi.unal.edu.co/~lctorress/PSist/PenSis52.pdf>

- Saginor, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: Moving beyond best practice*. Thousand Oaks, EE. UU.: Corwin Press.
- Savage, J. (2014). *Lesson planning: Key concepts and skills for teachers*. Londres, RU: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres, RU: Heinemann Educational.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistémica: guía teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.
- Tudor, I. (2003). *Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching*. *System*, 31(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00070-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00070-2)
- Universidad de Puerto Rico. (s. f.). *Guía para la observación de la clase diaria*. Recuperado de <https://bit.ly/2OJaqnR>
- Vallejo-Gómez, N. y Jiménez, J. A. (2002). De los principios del pensamiento complejo. En M. A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. (pp. 116-120). Bogotá, Colombia: Corporación para el desarrollo complexus.
- Velilla, M. A. (Comp.) (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá, Colombia: Corporación para el desarrollo complexus.
- Van Lier, L. (2000). *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*. J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. (pp. 245-260). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Londres, RU: Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston, EE. UU.: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2008). *Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics*. En Spolsky B. & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. (pp. 596-605). Malden, EE. UU.: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, EE. UU.: Harvard University Press.
- Wajnryb, Ruth. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press

- Walker, R. & Adelman, C. (1975). *A guide to classroom observation*. Londres, RU: Methuen.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Londres, RU: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse language in action*. Oxford, RU: Routledge.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.



## 7

# PLAN DE MEJORAMIENTO CURRICULAR

Diana Chamorro  
Elizabeth Vides

*Entendemos la mejora de la escuela como la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objeto aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual. (Cantón, 2005, p. 318)*

Una vez concluida la autoevaluación curricular en los establecimientos educativos (EE), los estudiantes de la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación proceden a liderar el proceso de diseño del plan de mejoramiento curricular (PMC). En este capítulo, damos cuenta de los aspectos conceptuales y lineamientos que orientaron el diseño de los diferentes PMC de quince EE evaluados.

### PLAN DE MEJORAMIENTO EN EL MARCO LEGAL COLOMBIANO

La expedición de la Ley 115/1994, de 8 de febrero generó un ambiente de cambios en la forma de concebir y actuar del sistema educativo colombiano en todos sus estamentos, incluso la escuela. En ella se comprende la evaluación como la herramienta que posibilita el mejoramiento de la calidad educativa y, como los responsables de su aplicación, el Estado, las secretarías de educación y a los establecimientos educativos (EE). Así, los entes territoriales y los EE emprenden acciones encaminadas a mejorar el servicio educativo, pero sin una línea clara a seguir sobre cómo debería

hacerse el proceso interno del plan de mejoramiento en el ámbito curricular en los EE públicos. A partir de 2008, el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) promulga unos lineamientos para la autoevaluación y plan de mejoramiento.

*La Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, Guía 34 (MinEducación, 2008a) es el referente para el proceso de autoevaluación y plan de mejoramiento institucional. En ella se estipula que el ciclo de calidad se compone de tres elementos:

- La definición de estándares básicos de competencias y orientaciones para las áreas del conocimiento.
- La evaluación de los estudiantes, docentes, directivos e instituciones.
- El mejoramiento.

La conceptualización de los estándares básicos de competencias se presenta a manera de guía para las áreas fundamentales: matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales (MinEducación, 2006b). También se cuenta con guías en competencias ciudadanas (MinEducación, 2003) y competencias laborales generales (MinEducación, 2006a) e inglés (2006c).

El segundo elemento del ciclo de calidad se enfoca en la evaluación, específicamente en tres componentes: estudiantes, docentes y EE. La evaluación de los estudiantes a nivel nacional se realiza mediante las pruebas Saber, cuyo principal objetivo es “determinar en qué grado los estudiantes de educación básica se acercan al logro de los resultados esperados, según los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional” (MinEducación, 2006b, p. 12).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2011) espera que los EE, las secretarías y el MinEducación, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes, construyan los planes de mejoramiento que les correspondan, y así a lo largo del tiempo puedan considerarse los avances.

Por su parte, la evaluación de los docentes y directivos (Decreto 3782/2007, de 7 octubre) tiene la finalidad de contribuir a la mejora y el progreso de la labor de los educadores de manera individual y colectiva, apuntando a la reflexión sobre su desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación y reconociendo, asimismo, sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para el trabajo docente y la dirección educativa. Por otra parte, la autoevaluación institucional permite al EE conocer cuáles son los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales, y en los que se hace necesario centrar la atención para seguir avanzando (MinEducación, 2008a).

En cuanto al tercer elemento, el mejoramiento, el MinEducación publica directrices en la *Guía para el mejoramiento institucional* en la que se especifica que la mejora en un EE se logra, primordialmente, fortaleciendo la capacidad de los EE para formular, ejecutar y hacer seguimiento a los resultados de los PM. Así, el MinEducación otorga a los PM una jerarquía mayor al reconocerlos como esenciales para alcanzar procesos de calidad en el PEI, para lo cual establece la ruta de mejora en tres etapas: la autoevaluación institucional, elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y seguimiento periódico al desarrollo del PM.

### **¿CÓMO SE COMPRENDE EL PLAN DE MEJORAMIENTO?**

Como se describió, el MinEducación (2008a) considera el PM como el “el tercer elemento del ciclo de la calidad [...] el cual se logra mediante el fortalecimiento de la capacidad de los establecimientos y centros educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a los resultados de sus planes de mejoramiento” (p. 20). Esta primera definición del MinEducación sugiere que el diseño, la implementación y la evaluación del PM requiere del EE el cumplimiento de condiciones organizativas, el conocimiento de los procesos de evaluación y el conocimiento del objeto evaluado.

En otra aproximación, el MinEducación (2008a) define el PM como una “herramienta para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa” (p. 21). Así, el PM se presenta, entonces, como una herramienta

administrativa, lo que le otorga el carácter de instrumental para asegurar la consecución de los propósitos definidos en el EE. Nótese que el énfasis del PM está en las *acciones escolares*, es decir, en las acciones que aseguren la consecución de los objetivos y de las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad, las cuales son componentes del horizonte institucional.

Desde una perspectiva más holística, los PM se conciben como “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas a una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985, p. 26). Es decir, en él se concreta un esfuerzo sistemático y continuo de toda la comunidad para alcanzar un propósito común, el *aprendizaje del estudiante*. Este propósito requiere para su realización una filosofía de gestión en la que las personas son el eje de las organizaciones, quienes privilegian el trabajo responsable y bien hecho (Españeira, Muñoz y Ziemer, 2012).

Esta conceptualización de Van Velzen et al. (1985) incluye otros factores que puedan tener una incidencia en las metas propuestas. Estos factores podrían ser el clima institucional, las relaciones con el sector externo, la cultura externa a la escuela, entre otros. Aspectos que deben ser objeto de análisis en la definición, implementación y evaluación del PM.

Por su parte, Cantón Mayo (2004) destaca el carácter innovador del PM: “Un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en los centros educativos, con la implicación del máximo número de sus integrantes con el objeto de conseguir mayores avances de los esperados normalmente en los aspectos didácticos, organizativos y de gestión” (p. 82).

Desde esta perspectiva, la innovación reclama la transformación de las estructuras administrativas, organizativas y de las prácticas pedagógicas. Esto implica que el diseño y la implementación del PM requieren cambios estructurales en la dirección, coordinación académica, organización docente e, incluso, en los tiempos para el desarrollo de las clases. Asimismo, exige el compromiso activo y participativo de los docentes para alcanzar los resultados esperados (Nieto, 2003).

El PM, concebido como el esfuerzo sistemático para la innovación y transformación del aprendizaje, se caracteriza por (Murillo 2003; Fernández, 2005):

- El valor añadido que imprime al proceso educativo. Este valor añadido o agregado se traduce en la mejora de la calidad producida mediante la transformación de los procesos de aprendizaje en los EE, con la ayuda de todos los miembros de la comunidad en un determinado tiempo.
- La innovación sistemática para el aprendizaje. Al planear, formular y emprender un plan de mejora se extiende una red de aprendizaje colectivo que va desde el trabajo colegiado hasta el crecimiento personal y profesional, en busca de un bien común jalonado por procesos de cambios sistemáticos.
- Los cambios estructurales en la gestión y formulación de metas educativas concretas y ligadas a la realidad de la escuela.
- La implicación de todos los miembros. Desde la organización y asignación de responsables, así cada estamento se ve involucrado de una u otra manera lo que posibilita el trabajo colectivo.
- La transformación estructural de los procesos organizativos y de enseñanza-aprendizaje. Indudablemente, si la planificación y ejecución de un plan de mejora no produce cambios internos ni se obtienen mejores resultados en los estudiantes deja de ser un plan de mejora.
- El aumento de la calidad en los EE. Al trabajar en las áreas débiles detectadas en el proceso de autoevaluación institucional, alineamos los procesos continuamente de tal forma que la calidad del servicio educativo sea más efectivo y eficaz, lo que posibilita alcanzar las metas eficientemente en un tiempo determinado.

- El fortalecimiento de la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Al formular y ejecutar un plan de mejora en todas sus acciones y actividades, se presenta la oportunidad de que los miembros convivan y desarrollen mejores capacidades para formalizar cambios en los EE que repercutan en avances para los aprendizajes de los estudiantes.

## **CONDICIONES Y PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN EL PM**

El diseño y la implementación del PM requiere el cumplimiento de algunos principios y condiciones que no solo facilitan a los miembros de la comunidad educativa identificarse en el proceso de mejora continua, sino también involucrarse en cada una de sus fases de manera comprometida (Gairín y Antúnez, 2008).

Uno de los principios rectores del PM ha de ser el derecho que tienen los estudiantes a recibir una educación de calidad que responda a sus necesidades, por tanto, las metas referidas al aprendizaje, la formación de la persona y el ser social del estudiante (Pérez-Juste, 2005) deben constituirse en fin último del PM. La movilización para su consecución parte de los objetivos y de las metas de calidad, se gestiona durante la implementación del PMC y se consolida mediante el seguimiento y la evaluación a cada una de las acciones. Esto permite al profesorado y directivos emprender otras acciones, de manera que se promueve en el EE una cultura hacia el establecimiento de la calidad.

Otro de los principios es el derecho que tienen los estudiantes a recibir una educación que enfatice en el aprendizaje autónomo. Es necesario que todo PM genere una competencia de aprender a aprender. Por tanto, la movilización de toda una comunidad educativa es oportuna para la consecución de objetivos consensuados para el alcance del aprendizaje, además de promover la toma de conciencia de las capacidades intelectuales, emocionales, creativas, sociales y motrices de cada uno de sus miembros. Así, el acento de la implementación del currículo en el aula está en promover en los estudiantes la apropiación de las estrategias necesarias para regular, controlar y afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por último, el desarrollo profesional docente ha de ser otro principio constitutivo del PM. Al momento de involucrarse de manera consciente en acciones de mejora y asumir responsabilidades, los docentes asumen una postura hacia el cambio que conlleva mayor profesionalización y compromiso con la mejora.

Además de los principios mencionados, el PM requiere el cumplimiento de una serie de condiciones (Gairín y Antúnez, 2008; Gallego, Marcelo y Mayor, 2010; MinEducación, 2008a):

- Ser producto de un proceso sistemático de autoevaluación.
- Institucionalizar el proceso de mejora.
- Establecer un comité de mejora que coordinará el diseño, la implementación y la metaevaluación del PM.
- Formar en calidad y en el enfoque curricular escogido a todo el personal involucrado en el proceso de mejora.
- Formular objetivos y metas alcanzables, consensuadas, evaluables, concretas y realistas.
- Priorizar las acciones de manera consensuada.
- Exhibir una coherencia entre los resultados de la autoevaluación (fortalezas y debilidades) y las acciones planeadas en el PM.
- Ajustarse a las condiciones reales del contexto y los recursos.
- Planificar y ejecutar cada una de las actividades y acciones en atención a las prioridades.
- Distribuir las tareas y cumplir con ellas.
- Consensuar normas de funcionamiento interno.

- Establecer canales claros, transparentes de comunicación con toda la comunidad educativa.
- Reunirse con cierta frecuencia.
- Contar con el recurso económico.
- Recibir asesoramiento.

## **¿CUÁL SERÍA LA ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO CURRICULAR?**

El plan de mejoramiento curricular (PMC) que aquí se propone se fundamenta en los criterios y características arriba expuestos. Los procesos de apropiación, seguimiento y evaluación del plan de mejoramiento requiere que este se conciba y presente de una forma organizada, de manera que sea accesible, fácil de leer, comprender y seguir. Es decir, no debe ser extenso, lleno de tópicos, razonamientos largos ni creencias, encuadernado y archivado (Lengel, 2013). En el momento de diseñar un PMC, el EE debe tener en cuenta los tres elementos mencionados arriba: estándares básicos, la evaluación y el mejoramiento, las cuales se entrelazan mostrando coherencia vertical y horizontal. El propósito fundamental es crear un diseño valioso para mejorar el EE en el presente con una proyección futura y no en un simple documento plegado de buenas intenciones sin efectividad.

A continuación, proponemos la siguiente estructura: justificación, dimensión intencional, dimensión resignificación curricular, dimensión estructural y la dimensión de seguimiento y evaluación (Eisner, 1988). Veamos en qué consisten cada una de ellas.

### **Justificación**

En este apartado, el PMC describe su naturaleza y sus características distintivas, argumenta las razones que han llevado a priorizar las áreas de mejora y describe la forma como se articula con los requerimientos nacionales e internacionales. Los insumos para su construcción provienen de varias

fuentes: los datos de la autoevaluación, los informes de evaluación nacionales e internacionales, los referentes teóricos que sustentan la perspectiva curricular adoptada y los estudios realizados previos a su diseño.

Es conveniente destacar su *relevancia* para contexto educativo, la *pertinencia* para satisfacer las fortalezas y debilidades encontradas, y la *coherencia* con los planeamientos estratégicos trazados por el EE.

## Dimensión intencional

Todo PMC cuenta con una intención definida, es decir, explicita los objetivos, las metas y los resultados que desean alcanzar.

Los *objetivos* dan respuesta a lo encontrado en las áreas de oportunidad. Se caracterizan por ser claros, concisos, alcanzables, medibles (indicadores cuantitativos y cualitativos), y enmarcar la acción y dar un norte al PMC, es decir, responde a la pregunta ¿qué se desea alcanzar?

Las *metas*, por su parte, responden a las preguntas ¿cuánto se desea alcanzar?, ¿en qué tiempos? Asimismo, describen y especifican las acciones que permiten alcanzarlas, el tiempo empleado para ello y los responsables de su ejecución.

Una vez se hayan trazado los objetivos y las metas, se esbozan los *indicadores* que permitirán hacerles seguimiento y evaluación.

En cuanto a los resultados, estos aluden a aquellas transformaciones exigidas al final del proceso de autoevaluación y que el PMC quiere alcanzar en cualquier componente o elemento de alguna de las áreas de gestión, tales como la *directiva* (direccionamiento estratégico y horizonte institucional —misión, visión, modelo pedagógico, filosofía, política de inclusión, liderazgo, articulación de proyectos, clima escolar, entre otros—), la *académica* (plan de estudios, planeación y organización académica, prácticas pedagógicas, opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, recursos para el aprendizaje y evaluación de los aprendizajes), la *administrativa* (organización y uso de los recursos para el aprendizaje, seguimiento de

procesos académicos, entre otros) y la *comunitaria* (comunicación interna y externa, interacción con la comunidad y el entorno, expectativas y necesidades de los estudiantes) (MinEducación, 2008a).

### **Dimensión resignificación curricular**

Este apartado da cuenta del nuevo sentido que quiere darse al currículo o a algunos de sus componentes. Si se tratara de resignificar el currículo en su totalidad, sería conveniente *definir* claramente el enfoque curricular que se adoptará; *fundamentar* explícitamente las teorías: psicológicas, educativas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas (enseñanza, aprendizaje y evaluación) que dan soporte al enfoque curricular; *describir* los rasgos curriculares distintivos y valor agregado; *explicitar* los principios y criterios formativos, axiológicos, organizativos que enmarcan las acciones curriculares; y por último, *explicar* cómo se conciben la calidad y las competencias, *describir* sus características distintivas y detallar cómo se *evaluarán* y *realizarán* los seguimientos correspondientes.

Es importante que en esta sección se establezca claramente cómo los fundamentos teóricos, axiológicos y concepciones en que se fundamenta el currículo contribuyen a superar las necesidades detectadas, realizar las expectativas educativas nacionales y locales, formar un ideal de ser humano, asegurar un acceso al conocimiento y alcanzar la realización del horizonte institucional.

### **Dimensión estructural**

En esta sección, se describen las innovaciones y transformaciones que demanda el currículo para su resignificación en el ámbito administrativo y organizacional, en la distribución del profesorado, en el tiempo y en el espacio. Esta dimensión no solo consiste en llenar un formato después de haber priorizado las áreas de mejora; todo lo contrario, es un proceso completo de reorganización administrativa para asegurar la resignificación del currículo.

## Dimensión de seguimiento y evaluación

El seguimiento se realiza a medida que se desarrolla cada una de las actividades; el propósito es describir paso a paso el estado de estas. Para ello, se detalla la fecha específica de realización y el estado de ejecución; si se cancela la actividad, se deberán exponer los motivos, o, por el contrario, si se finaliza, describir cómo se logró.

En cuanto a la evaluación, se hace necesario describir en detalle si se alcanzaron los objetivos o no; explicar qué metas se lograron, cuáles generaron resultados explícitos y cuáles no lograron alcanzarse y por qué. La evaluación se puede realizar mensual o anual según el tiempo estipulado para el PMC. El comité de mejora debe programar las reuniones para evaluar el PMC de manera sistemática con el fin de realizar los cambios pertinentes.

## ¿CUÁLES SON LAS FASES DEL DISEÑO DEL PMC?

La primera fase del proceso es la constitución del comité de mejora que tendrá la función de liderar el proceso y promover la participación y el compromiso decidido de toda la comunidad educativa. No se trata de que este equipo tome todas las decisiones, el sentido del equipo es coordinar la toma de decisiones y la puesta en marcha de cada una de las fases del proceso. Por ello, el comité debería conformarse por representantes de profesores, estudiantes y padres de familia. Es muy importante que este comité reciba formación en la noción de *calidad* que orientará el currículo. En la tabla 7.1, se ilustra su posible composición.

**Tabla 7.1.** Constitución del grupo de mejora

Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
	Coordinador/a del PMC			
	Secretario/a			
	Vínculo con el profesorado			

*Continúa*

Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
	Vínculo con los /as estudiantes			
	Vínculo con las directivas del plantel			
	Vínculo con el sector externo			
	Seguimiento al PMC			
	Seguimiento al PMC			
	Coordinador del proceso de evaluación del PMC			

**Fuente:** Elaboración propia.

## Toma de decisiones para formular el PMC

En una segunda fase del proceso, el comité, teniendo como base la información consignada en el informe de autoevaluación, realiza un listado de las áreas de mejora, y junto con la comunidad educativa, decide la prioridad de estas (tabla 7.2).

**Tabla 7.2.** Áreas de mejora

1.
2.
3.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Definición de la dimensión intencional

En una tercera fase, el comité traza el/los objetivo/s, metas y resultados esperados del PMC; asimismo, define cada una de las áreas de actuación con sus respectivas actividades. Al igual que en la fase anterior, estas decisiones han de ser consensuadas con la comunidad del EE. El MinEduca-ción (2008a) recomienda que cada una de las metas se cumpla en un año (tabla 7.3).

**Tabla 7.3. Dimensión intencional**

Objetivo del PMC:	
Metas:	Año 1
	Año 2
	Año 3
Resultados	
Áreas de actuación	

**Fuente:** Elaboración propia.

Para las actividades del área de intervención, el comité define los tiempos y los responsables de cada una de ellas, estima los factores con los que cuenta el EE y que aseguran el éxito o colocan en riesgo a la actividad, y determina la frecuencia con la que se hará la recolección de los datos que se constituyen en la evidencia del desarrollo de las actividades (tabla 7.4).

**Tabla 7.4. Área de actuación, actividad, indicadores, etc.**

Objetivos	Realistas, concretos, evaluables, claros, consensuados y obligatorios.										
Metas	¿Qué se quiere lograr? ¿Cuánto se quiere mejorar? ¿Cuándo se espera lograr la meta? Enunciado preciso y medible cualitativa y cuantitativamente										
Resultados	¿A qué se quiere llegar? Enunciado preciso, observable y medible.										
	Actividad	Indicadores		Prioridad	Temporalización	Destinatarios	Responsables	Medios de verificación	Factores externos	Frecuencia de recolección	
									Riesgo	Éxito	
Área de actuación	¿Qué tareas van a realizarse para conseguir los resultados?	Enunciado Claro, conciso y preciso	Indicador Dan cuenta del logro del objetivo.	1. Inmediata 2. Mediano plazo 3. Largo plazo	Semanas Meses Semestre		Directos e indirectos		Hechos que podrán contribuir al fracaso	Hechos que podrían contribuir al éxito	Tiempos en que recoger la información
	1.										
	2.										
	3.										
Área de actuación	1.										
	2.										
	3.										

**Fuente:** Elaboración propia.

Además, establece para cada una de las actividades el cronograma de realización y el costo global. Esto último es también fundamental para asegurar la realización del PMC (tabla 7.5).

**Tabla 7.5. Actividad, cronograma y financiación**

Objetivos	Realistas, concretos, evaluables, claros, consensuados y obligatorios.																
Metas	¿Qué se quiere lograr? ¿Cuánto se quiere mejorar? ¿Cuándo se espera lograr la meta? Enunciado preciso y medible cualitativa y cuantitativamente																
Resultados	¿A qué se quiere llegar? Enunciado preciso, observable y medible.																
Área de actuación	Actividad	Meses												Fuentes de financiación			Costo total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Establecimiento Educativo	Distrito	Otro	
1	1.																
	2.																
	3.																
2	1.																
	2.																
	3.																

**Fuente:** Elaboración propia.

Para definir el costo global de cada actividad, hay que considerar cada uno de los insumos que son necesarios para su realización y que tienen un costo, por ejemplo: un curso de formación implica los siguientes gastos:

- Honorarios del conferencista
- Papelería (papel, fotocopias, tinta para impresión, bolígrafos, etc.)
- Refrigerio
- Lugar donde se realizará el curso

### Seguimiento a la actividad

El seguimiento a las actividades constituye la cuarta fase del proceso. Consiste en un tipo de monitoreo (tabla 7.6) que se realiza con el propósito de identificar las situaciones que impidan el normal desarrollo de esta. La identificación temprana de las falencias facilita la toma de decisiones que redireccionarán la actividad y asegurarán la consecución de la meta.

**Tabla 7.6.** Seguimiento a las actividades.

**Fuente:** Elaboración propia.

Objetivos	Realistas, concretos, evaluables, claros, consensuados y obligatorios.						
Metas	¿Qué se quiere lograr? ¿Cuánto se quiere mejorar? ¿Cuándo se espera lograr la meta?						
Actividades	Tiempo		Estado de ejecución				Observaciones
	Inicial	Finalización	¿En qué estado de ejecución se encuentra la actividad?				
¿Cuál es la actividad?	¿Cuándo se inició la actividad?	¿Cuándo termina la actividad?	Iniciada	En desarrollo	En realización	Cancelada	Finalización
1.							
2.							
3.							

### Evaluación final

Por último, la evaluación final permite valorar el PMC respecto de los logros, de los objetivos, de las metas y de los resultados (tabla 7.7). Esta evaluación se realiza conforme a los indicadores que se han establecido previamente. Los resultados finales se incorporan al documento PMC y son socializados por el comité a toda la comunidad. A esta fase, le sigue un proceso de metaevaluación del proceso de diseño, implementación y evaluación del PMC. Esta fase se concibe como un proceso de investigación que involucra a toda la comunidad del EE, y sus resultados permitirán el avance hacia la consecución de la calidad.

**Tabla 7.7.** Evaluación final del plan de mejoramiento.

**Fuente:** Elaboración propia.

Área de actuación	Objetivos	Año 1		Año 2		Año 3		Observaciones
		Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado	
1								
2								

El diseño del PMC, su implementación, seguimiento y evaluación otorgan al EE la oportunidad para aprender nuevas formas para abordar los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Problemas que demandan nuevos espacios de diálogos consensuados, reflexivos y críticos en los que docentes, estudiantes, padres, administrativos y comunidad educativa en general buscan, acuerdan y deciden la mejor innovación que guíe el avance de los estudiantes y el EE.

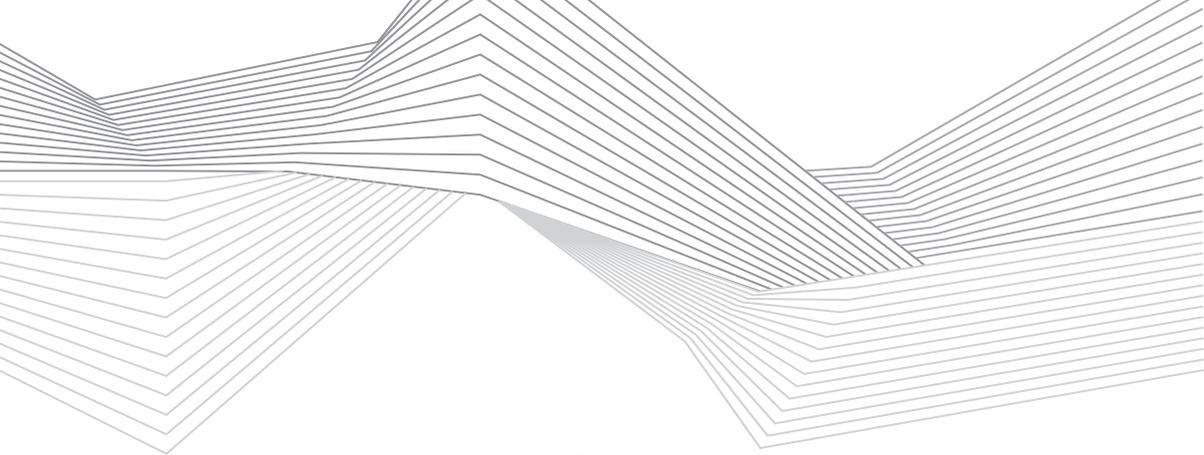
Las orientaciones aquí presentadas no pretenden constituirse en una camisa de fuerza. Reconocemos que cada EE es único en su esencia, pero sí estamos plenamente convencidos de que la planeación cuidadosa del PMC facilita el aprendizaje de la organización. También, permite a los actores involucrados construir procesos de mejora significativos, pertinentes para sus contextos y articulados con las necesidades de aprendizaje y formación ciudadana de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336, 313-351. Recuperado de [http://marianoreal.260mb.com/Mreal/FEIE/diagnostico\\_necesidades/evaluacion\\_planes\\_castilla.pdf](http://marianoreal.260mb.com/Mreal/FEIE/diagnostico_necesidades/evaluacion_planes_castilla.pdf)
- Decreto 3782/2007, de 7 octubre, por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Espiñeira Bellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M. y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 145-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398012.pdf>

- Fernández Díaz, M. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/343>
- Gairín, J. y Antúnez, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Gallego Noche, B., Marcelo García, C. y Mayor Ruiz, C. M. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 111-134. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/16399;jsessionid=CBB383A7D7F-0C93A54264AEA51F535B3>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2011). *Pruebas Saber 5º y 9º: lineamientos para la aplicación muestral de 2011*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Lengel, J. G. (2013). *Education 3.0: Seven steps to better schools*. Nueva York, IE. UU.: Teachers College Press.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencia ciudadana. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Articulación de la educación con el mundo productivo: competencias laborales generales*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006c). *Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral: docentes y directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Nieto Cano, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T. González González, A. Portela Pruaño y J. M. Nieto Cano, *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. (pp. 265-287). Madrid, España: Pearson Educación.

- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. y Torres Martín, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2), 171-185. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/669>
- Pérez-Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-95B6B887-7E7B-C847-395C-85334EC2ECC1/Documento.pdf>
- Van Velzen, W. Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Lovaina, Bélgica: ACOO.



## 8

# CARACTERIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS

Diana Chamorro  
Mónica Borjas

*Considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación colaborativa, supone percibirla como algo natural y propio de la profesión docente y de sus prácticas cotidianas, lo que significa un cambio radical en el modo de concebir la investigación en educación. (Brovelli, 2001, p. 120)*

El análisis que aquí se presenta tiene como fundamento quince trabajos de grado de un grupo de profesores que cursaron la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación en los periodos 201510-201630 y 201530-201715. La investigación evaluativa desarrollada en el programa busca resolver la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características distintivas de quince currículos de Establecimientos Educativos oficiales en el departamento del Atlántico?

Para dar respuesta al interrogante y siendo consecuentes con el modelo de evaluación, trazamos el siguiente objetivo general: describir las características de quince currículos del departamento del Atlántico en el contexto, la entrada, el proceso y los resultados.

Los siguientes objetivos específicos se corresponden a las fases del modelo de evaluación:

- Examinar la articulación de las metas y prioridades declaradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con las políticas educativas,

las necesidades de la sociedad (global, local) y las necesidades y expectativas de los estudiantes (contexto).

- Establecer la coherencia entre las metas educativas, los objetivos institucionales, las estrategias organizativas y las necesidades valoradas (entrada).
- Identificar, analizar y valorar las estrategias y los programas que se desarrollan en los EE para implementar el currículo (entrada).
- Determinar la capacidad de los EE en cuanto a recursos humanos, físicos, didácticos, audiovisuales y tecnológicos para desarrollar el currículo (entrada).
- Analizar y valorar la coherencia del currículo con el horizonte institucional planteado en el PEI y la consistencia interna del currículo (proceso).
- Describir y juzgar las actividades y los procedimientos mediante los cuales se da a conocer a los docentes y la comunidad educativa el currículo diseñado (proceso).
- Describir y valorar los resultados del currículo desde las perspectivas de los padres y los estudiantes (resultados).
- Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos del EE, las metas educacionales y la información proporcionada por el contexto, la entrada y el proceso, e interpretar su valor y su mérito (resultados).

Los hallazgos de los estudios indican que en los quince PEI analizados no se identificó un apartado referido exclusivamente al currículo, por lo que para obtener información de los diferentes componentes se hizo necesario revisar varias secciones que conforman el PEI y otras fuentes documentales, como actas, proyectos transversales y archivos institucionales.

A continuación, damos cuenta de los hallazgos siguiendo las fases del modelo de evaluación Contexto- *Input* o entrada- Proceso- Resultado (CIPR).

## CONTEXTO

El primer aspecto objeto de análisis es la existencia de un estudio del contexto. Los datos indican que en tres establecimientos educativos (EE), los PEI se derivan de estudios del contexto. Dos EE se caracterizan por haber participado en procesos de certificación o han sido evaluados mediante un modelo, y en un tercer EE como resultado de un trabajo de grado de especialización de un grupo de docentes del EE:

EE. 8: Trabajo de grado de especialización de profesores.

EE. 12: *European Foundation for Quality Management* (EFQM) y certificación de calidad con ISO.

EE 15: Modelo de evaluación para las normales del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

En las doce propuestas educativas restantes, no se identificaron evidencias que dieran cuenta del proceso seguido para la identificación de las necesidades de la sociedad en la que se encuentra inserta la escuela, ni de las expectativas y necesidades del estudiante. No obstante, en el PEI se encuentra una breve descripción del contexto, a manera de preámbulo, en la sección referida al horizonte institucional. Esta descripción es la que se toma como referente para el analizar la fase Contexto.

El análisis de la articulación entre las metas y prioridades declaradas en el PEI con las necesidades y expectativas de los estudiantes, las necesidades de la sociedad (global, local), las políticas educativas nacionales y los acuerdos internacionales nos permitió establecer que trece EE comparten características similares en los aspectos que se describen a continuación.

## **Articulación con las necesidades y expectativas de los estudiantes**

En todos los PEI, se identifica una caracterización de la población en relación con su estrato socioeconómico, acceso a servicios públicos y tipos de familia. Llama la atención una constante en todos los PEI revisados: los estudiantes proceden de familias que presentan conflictos intrafamiliares, desintegración de la unión de la pareja o por la precaria situación económica.

Por su parte, en la descripción de la misión y en los proyectos de medio ambiente y de lectura, se identifica una necesidad común a satisfacer: desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa e innovadora. Capacidades que hacen parte de las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) en cada una de las guías para las áreas de lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, competencias ciudadanas y lengua extranjera. Si bien es cierto que la escuela debe potenciar el desarrollo de tales capacidades, es también su objetivo conocer a ciencia cierta las características, carencias y expectativas de los estudiantes de cada contexto social específico; es decir, explicitar en qué consiste la deficiencia en lectura y escritura: ¿todos los estudiantes presentan las mismas limitaciones?, ¿hay una tipología?, ¿cuál es la causa de las deficiencias detectadas?, ¿compete al currículo solucionarlas? Si no se conoce la causa y profundidad del problema, una solución eficaz está lejos de alcanzarse.

En los EE 12 y 15, los datos revelan la existencia de un estudio del contexto y de las necesidades formativas de los estudiantes en torno a:

EE 12: Seguimiento a los egresados, el impacto de las alianzas estratégicas con el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico (ITSA) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y una mayor vinculación de los padres de familia a la escuela.

EE 15: La lectura y escritura a través del currículo y el aprendizaje de la investigación.

A partir de la triangulación de los datos provenientes de diferentes fuentes (padres, alumnos, docentes, coordinadores y directores) y mediante el empleo de diferentes técnicas (grupos focales, entrevistas) e instrumentos (cuestionario), se identificó un conjunto de necesidades que son comunes a trece EE:

- Realizar un estudio del contexto con el fin de identificar las necesidades formativas y sociales del contexto.
- Caracterizar las necesidades sociales y afectivas de los estudiantes e integrarlas al currículo.
- Considerar la precariedad económica de los estudiantes.
- Resignificar el horizonte institucional.
- Definir un perfil del estudiante acorde con la realidad.
- Desarrollar en los estudiantes las capacidades para leer y escribir de manera que puedan acceder al conocimiento y producir textos en los que describan, expliquen, informen y argumenten con propiedad.
- Desarrollar en los estudiantes el pensamiento matemático.
- Enseñar inglés de manera que los estudiantes al final de undécimo grado estén en capacidad de comunicarse tanto de forma oral como escrita.
- Identificar e incorporar al currículo los valores para hacer de los estudiantes buenas personas que sepan convivir en la escuela y en la sociedad.
- Desarrollar la autonomía y la autoconfianza en los estudiantes.
- Ofrecer un currículo que prepare para una formación técnica pero también para seguir estudios de educación superior.
- Establecer un programa de seguimiento a los egresados.

La enseñanza del inglés es una necesidad recurrente en los quince contextos, en uno de ellos un estudiante señala:

Siguiendo con el tema del idioma extranjero el inglés, siendo uno de los idiomas más importantes de hoy en día, vivimos una problemática los alumnos de décimo grado siendo puntual ahí... y otros salones... desde mitad de año para acá la profesora de inglés se fue de la institución por motivos de otro empleo desde ahí se ha venido presentando que solo han mandado un profesor por alguna semana o por algunos meses y lo que pasa con esto es que cada profesor tiene una metodología diferente entonces si en dos semanas viene un profesor y las otras dos, otra profesora... ya ahí son dos metodologías diferentes que al aplicarlas lo que hace es que confunde al estudiante. (Herrera, Montes, Tapia y Santiago, 2017, p. 164)

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como una necesidad sentida alerta sobre la urgencia de realizar una investigación de evaluación de impacto del Programa Nacional de Bilingüismo en los EE oficiales del departamento del Atlántico, a fin de emprender un programa de mejoramiento. Es bien sabido que el dominio de esta lengua extranjera permite conocer y valorar otra cultura, así como ampliar los horizontes tanto académicos como económicos del egresado de la escuela básica y media.

En algunos EE, se identifican unas necesidades específicas, las cuales relacionamos a continuación (tabla 8.1).

**Tabla 8.1. Necesidades institucionales identificadas**

EE	Necesidades específicas
1	Identificar las necesidades sociales, afectivas y académicas de los estudiantes en condiciones de desplazamiento forzoso, y realizar estudios sobre la formación pertinente para las labores del campo para hacer a las poblaciones más productivas.
2	Realizar un estudio que permita establecer claramente las necesidades emocionales y nutricionales de los estudiantes, y establecer cuál es el proyecto de vida que tienen los estudiantes.

*Continúa*

EE	Necesidades específicas
5	<p>Enseñar diseño y manualidades para poder implementarlos en la vida personal, y mantener y actualizar las especialidades: comercial, mecánica diésel, elaboración de nuevos productos químicos para participar en el comercio, seguridad ocupacional, etc.</p> <p>Revisar en el contexto, la necesidad de formación en informática, comercio, maquinarias pesadas, muestras químicas, administración y automotriz.</p>
6	<p>Identificar y analizar el efecto de los problemas ambientales, y realizar un estudio sobre la productividad y los procesos empresariales.</p>
12	<p>Realizar estudios de seguimiento a los egresados, analizar el impacto de las alianzas estratégicas con el ITSA y el SENA, gestionar una mayor vinculación de los padres de familia a la IE e investigar a qué se debe el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas.</p>
15	<p>Definir un proyecto transversal de lectura.</p> <p>Incluir la investigación como proyecto transversal.</p> <p>Implicar en el proyecto de sexualidad las necesidades de los estudiantes.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

## Articulación con las necesidades de la sociedad (global, local)

Es importante señalar que en catorce currículos de los quince analizados no encontramos estrategias, lineamientos o conceptualizaciones sobre la manera como han de incorporarse al currículo las necesidades de orden global; solo en el currículo del EE15 se describen los procesos a seguir para la articulación en cada uno de los programas y proyectos. Aspecto que resulta preocupante, ya que los EE están desconectadas de las grandes preocupaciones relacionadas con:

- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible).
- Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos (*2021 metas educativas*, meta específica 10);

- Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas (*2021 metas educativas*, meta específica 11);
- Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos (*2021 metas educativas*, meta específica 12).

En relación con el entorno local, quince currículos resaltan la formación técnica y uno en la formación para maestros conforme a los lineamientos del MinEducación.

Los EE con énfasis en la formación técnica y que suscriben convenios con el SENA y el ITSA tienen como propósito “capacitar en cursos técnicos a estudiantes de 10º y 11º. Sin embargo, la selección de estos cursos no responde a las demandas de los estudiantes sino a la oferta de esta entidad. De igual manera, no se evidencian alianzas con el sector productivo oficial y privado” (Carrillo, Mercado y Vanegas, 2017, p. 102).

La falta de alianzas con sentido y pertinencia con los sectores productivos es una falencia reiterada en trece de los contextos analizados. Este aspecto merece especial atención, ya que dificulta la complementariedad de la práctica (Ley 115/1994, del 8 de febrero, art. 32), la cual es garante de una formación técnica calificada y, por ende, un desempeño laboral óptimo en los sectores de la producción y los servicios. Al no contemplar la práctica, se corre el riesgo de remuneraciones salariales precarias que impactan negativamente la dignidad humana, la cual es uno de los principios en que se fundamenta el derecho al trabajo (Quiñones y Rodríguez, 2015).

### **Articulación de las metas y prioridades declaradas en el currículo con las políticas educativas nacionales**

El análisis documental permitió establecer claramente la intención de cumplir con las políticas educativas nacionales en cuanto a que estas se transcri-

ben literalmente; por ejemplo, las relacionadas con la Ley 115/1994, del 8 de febrero, específicamente con la noción de currículo (art. 70), la distribución de los niveles educativos, los fines de la educación, así como la alusión al cumplimiento de los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje y las mallas curriculares. No obstante, en catorce proyectos educativos, no se identificaron, de manera explícita, las directrices para articular en el currículo las políticas nacionales de manera que pueda asegurarse su ajuste, contribución y posterior seguimiento a la satisfacción de las necesidades en cada uno de los contextos.

En las secciones en las que se hace referencia a las competencias en el PEI, solo en un proyecto (EE 15) se explicita una fuerte articulación con los parámetros estipulados por el MinEducación para escuelas normales; por el contrario, en los apartados que responden al currículo, se observa un consistente análisis del contexto. En los catorce proyectos restantes, se identifica una relación detallada de las directrices trazadas por el MinEducación en cuanto a estándares de competencia, objetivos de aprendizaje y mallas curriculares.

Las citas literales de la definición de las competencias en un aspecto recurrente, pero no se encuentran descripciones, explicaciones o justificaciones que den a conocer el estado de dichas competencias en los estudiantes, cómo van a intervenir para su potenciación y cuáles son las razones teóricas y metodológicas que sustenten una determinada línea de acción.

Los proyectos relacionados con formación en competencias ciudadanas, democracia y lectura, por ejemplo, se caracterizan por presentar un conjunto de actividades sin un fundamento teórico y metodológico específico, tampoco describen de manera explícita la forma cómo se articulan al currículo, ni establecen una relación con los objetivos o las metas educativas. Esto puede deberse a que no han sido identificados o asumidos como respuesta a necesidades específicas de los estudiantes, ni mucho menos como necesidad real a nivel nacional, cuya satisfacción es tarea de la escuela y, por ende, de los directivos docentes y docentes. Por tanto, al no contar con criterios de-

finidos, no es posible establecer el impacto que podrían tener los proyectos específicos o pedagógicos en la vida personal y social de los estudiantes.

De los datos se desprende que en doce EE urge la realización de estudios del contexto, de manera que se puedan identificar las necesidades reales de los estudiantes (académicas y personales), de la sociedad (entorno, local y nacional), así como establecer qué valores se hace necesario incorporar al currículo. Otro aspecto en que debe realizarse transformaciones es en lo relacionado con la comprensión de los lineamientos nacionales, de manera que se integren al currículo más allá de la transcripción literal de estos.

## **ENTRADA**

### **Horizonte institucional**

En doce contextos de estudio, los datos indican que no hay evidencia del proceso seguido para la elaboración del horizonte institucional. Los datos también señalan que en los docentes no hay una unidad de criterio en cuanto a los procesos seguidos para la formulación, visibilidad y socialización de horizonte. Los directores y coordinadores consideran que las acciones se realizaron, pero los docentes señalan lo contrario. Por su parte, los estudiantes y padres saben que existe, “han escuchado algo, pero no saben en qué consiste”.

La revisión documental permitió establecer que no hay actas que soporten los procesos realizados para definir el horizonte como tampoco se identificaron evidencias de procesos de seguimiento para asegurar el cumplimiento de la misión, la visión, los objetivos curriculares, así como el de los referentes de calidad.

En tres EE, el horizonte es producto de decisiones consensuadas:

De acuerdo a la dinámica de trabajo que existe en la escuela se pueden evidenciar procesos de concertación que se dan para llegar a la consolidación de los diferentes componentes del horizonte institucional; el horizonte institucional se logró formar a través de los diferentes colectivos en los que está

conformada la escuela y a partir de ahí se hizo la organización y se sometió a consenso, se llevó al consejo académico y luego al consejo directivo que es la máxima instancia. Además, se abrieron muchos espacios, entre docentes, padres de familia, se hicieron mesas de trabajo con estudiantes, egresados y con ellos se llegó a esos consensos. (Gallardo, Otero, Pernet y Sarmiento, 2017, p. 71)

A continuación, damos cuenta de los hallazgos en cada uno de los componentes del horizonte institucional.

### **Análisis de la misión**

La misión se analizó desde el punto de vista de a) la expresión de la identidad articulada al perfil, b) los propósitos de aprendizaje y las metas de formación, c) los medios empleados para alcanzar las metas, d) los valores en que se fundamenta, e) las necesidades a la que responde el proyecto educativo y f) el valor agregado del proyecto educativo.

Los hallazgos indican que en todas las misiones analizadas la formulación explícita de la expresión de la identidad, el propósito de aprendizaje y los medios para alcanzar la misión son una constante. Cabe señalar que en trece de ellas los propósitos de aprendizaje aluden al desarrollo de las competencias básicas planteadas por el MinEducación (2006), sin hacer referencia a satisfacer falencias puntuales de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas. Los objetivos tampoco expresan una relación con las particularidades del entorno social; por tanto, nos es posible inferir un impacto intencional ni en el desempeño académico de los estudiantes ni en su vida personal.

En la formulación de dos misiones, identificamos objetivos que aluden a la satisfacción de necesidades específicas. En la misión de EE 12, se explicitan necesidades relacionadas con la vulnerabilidad de los estudiantes desplazados, extraedad y necesidades educativas especiales y afectivas. También se detallan propósitos relacionados con el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales, para lo cual el EE ha suscrito alianzas con el ITSA, el SENA, la Caja de Caja de Compensación Familiar (Cafam), la orga-

nización empresarial ACRECER y los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres).

Por su parte, el EE 15 declara en su misión objetivos orientados a satisfacer las necesidades en formación investigativa, pedagógica y artística. Otra necesidad que se subraya en este proyecto educativo es el diseño y la implementación de un programa que permita a sus estudiantes alcanzar el más alto desempeño en lectura y escritura, conforme a los estándares de las pruebas Saber.

### **Análisis de la visión**

En la visión, el tiempo en que se proyecta realizarla, las necesidades en que se fundamenta, las innovaciones que se propone, los avances tecnológicos que empleará, las acciones que desarrollará y los mecanismos que usará para integrar la misión y los propósitos son los componentes objeto de análisis.

Los datos indican que el tiempo en que se proyecta alcanzar los propósitos es un componente que se presenta desactualizado en trece propuestas educativas, por tanto, urge un plan de mejoramiento para este componente.

La ausencia de alusión a las necesidades específicas de los estudiantes a los que atiende la EE y que deberían constituirse en el fundamento de la visión es también una constante en las propuestas educativas de trece EE. Esta, debilidad puede hallar su explicación en la no realización de un estudio del contexto. Situación que lleva a los EE a retomar solo los objetivos propuestos a nivel nacional sin que en ellos se evidencien los avances logrados y los retos a asumir. Así se hace manifiesto en algunos casos:

Cabe anotar que en la visión debe establecerse el tiempo de proyección para alcanzar la meta de la misión, así como explicitar claramente las necesidades de la población que son su fundamento; para ello debe realizar un estudio de cuáles son estas necesidades y reconstruir la visión contemplando las mismas. (Hernández, Ortega, Triana y Zapata, 2017, p. 182)

Otro aspecto a destacar es el desconocimiento generalizado de los padres de familia tanto de la misión como la visión: “Bueno, de la Misión y la Visión no sé mucho porque de verdad lo reconozco, yo sé que es ese, eso viene en el folleto que le entregan a uno cuando matricula al niño y muchos padres no lo leemos” (Almeida, Crespo, Cruz y Orozco, 2017, p. 109).

## Filosofía y valores institucionales

Con respecto a la filosofía, el análisis permitió establecer que la formulación puede dar cuenta de a) una finalidad, b) los principios o valores que la sustentan, c) el fundamento legal y d) el marco de referencia sin explicarlo o justificarlo:

Hombres y mujeres conscientes de su papel transformador a nivel personal y social. (Hoyos, Oviedo, Rincón y Serrano, 2017, p. 131)

La filosofía no referencia los fundamentos epistemológicos del proyecto educativo, tales como la escuela filosófica a la que pertenece, el paradigma y los intereses del conocimiento, sino que solamente expresa el propósito de la institución, orientada hacia una formación integral y en valores. (Pacheco, Pájaro y Villadiego, 2017, p. 103)

Dentro de la filosofía institucional se mencionan los Principios, dentro de los que se enmarca la institución, nombrando los Principios Éticos, morales, religiosos e institucionales. (Berrío, Charris, Cruz y Fonseca, 2017, p. 109)

[La filosofía se fundamenta en] la Constitución Política Colombiana, los derechos de los niños, el código del menor, las políticas del MEN y su entorno sociocultural. (Castillo, Correa, Gómez, Molina y Salazar, 2017, p. 86)

De acuerdo a la filosofía institucional, y con base en los postulados de la pedagogía moderna, en la institución se busca educar al estudiante en y para la vida a través de una formación integral [...] teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, socio-afectivos, psicomotores y las destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo de sus potencialidades con el propósito de que sea capaz de proponer opciones y alternativas en la práctica social y laboral. (Osorio, Pacheco y Rodríguez, 2017, p. 74)

En los proyectos analizados, no se encontraron datos que den cuenta del proceso que dio origen a la filosofía institucional como tampoco sobre los procedimientos para integrarla al currículo, a los planes de estudio y a la puesta en escena en el aula escolar. La información disponible está relacionada con los mecanismos empleados para comunicarla y en algunos EE para replantearla. Por ejemplo, en uno de los trabajos analizados (EE 15) se expresa:

Se llevó a cabo a través de mesas de trabajo por parte de docentes y estudiantes; no se encontró la evidencia escrita. Existen evidencias escritas de los ajustes que se han venido haciendo a la filosofía institucional. [La divulgación se hace] A través de los murales, actas de reuniones de padres, carteleras, manual de convivencia, página web se evidenció que la filosofía de la escuela es divulgada a la comunidad educativa (Gallardo et al., p. 39).

Un factor que es común en todos los horizontes institucionales son los valores. La responsabilidad, el respeto, el amor, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, la fraternidad, la autonomía, la disciplina y el esfuerzo son los más recurrentes en las misiones analizadas. Cabe señalar que en ninguno de los horizontes institucionales se identificó un valor propio, relacionado con la identidad del EE.

Los datos indican que en todas los EE los valores han sido divulgados a través de diferentes medios (folletos, carteleras y murales); sin embargo, no se identificaron criterios para articularlos con el currículo.

### **Metas educativas**

Las metas relacionadas con superar las deficiencias que presentan los estudiantes pueden estar descritas en los planes de área, en los proyectos transversales y en los planes de mejoramiento, pero no en la sección que alude a las metas educativas en el horizonte institucional:

No existen evidencias de metas de aprendizaje y de formación como producto de análisis detallado de las necesidades de la sociedad, y las necesidades específicas de los y las estudiantes. Se sugiere construir las metas

institucionales, teniendo en cuenta la opinión de la comunidad educativa en general. (Hernández et al., 2017, p. 186).

No se encontraron metas educativas claras ni concepciones curriculares de enseñanza-aprendizaje [...] Las competencias laborales específicas del perfil de diversificación de modalidades en la media no están definidas con claridad dentro del currículo. (p. 27)

Las metas encontradas no son producto de un estudio del contexto institucional que den cuenta de las necesidades de los estudiantes, no muestran la diferenciación por niveles ni por ciclos por lo tanto están desarticuladas del horizonte institucional. (p. 232)

[En los planes de mejoramiento] se establecen claramente las metas que los niños, niñas y jóvenes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles. (Aguilar, Ariza, Molina, Sanjuanero y Vence, 2017, p. 119)

Por su parte, en el EE 15, los datos señalan:

Teniendo en cuenta que las metas educacionales surgen a partir de la filosofía y la misión, es importante resaltar que estas metas se encuentran planteadas a través de interrogantes por niveles que orientan las propuestas curriculares de cada una de las áreas y se encuentran definidas claramente en los proyectos transversales de democracia y medio ambiente; sin embargo, no se evidenciaron en el proyecto de sexualidad, por lo que es importante sistematizar y contextualizar este proyecto. (Gallardo et al., 2017, p. 80)

## **Capacidad del sistema**

En cuanto a la capacidad que tiene el EE para administrar el currículo, el estudio permitió identificar que en todos existen los comités académicos de calidad y el sistema de evaluación para los estudiantes, y de esta manera se da cumplimiento a la normativa vigente.

Los hallazgos también revelan diversas particularidades que se constituyen en un obstáculo para el buen desarrollo curricular tanto para las fases de diseño como para la implementación:

***Escasos recursos didácticos y financieros:***

Se cuenta con una planta de personal idónea, pero en cuanto a los recursos físicos (aulas) en algunas sedes específicamente en la zona rural deben construirse y mejorarse; de igual manera cambiar la forma en la que se realiza la distribución de los recursos financieros que se invierten en cada una de ellas. [...] mejorar la gestión administrativa para la consecución de más implementos didácticos de acuerdo con las áreas y a las sedes. Y que los proyectos que se llevan a cabo en la institución sean extensivos a cada una de las sedes. (Hernández et al., 2017, p. 229)

***Los recursos didácticos y tecnológicos existen, pero no los usan:***

En recursos físicos yo encontré que solo aquí en la sede principal hay siete tableros electrónicos, hay alrededor de 130 portátiles y esos recursos no están siendo utilizados, están subutilizados, encontré 90 computadores guardados en una oficina para que no se perdieran, creo que la escuela sí tiene los recursos suficientes, pero no ha habido una administración capaz de enfocar esos recursos para el mejoramiento para alcanzar los objetivos que se han propuesto a nivel académico. (Herrera et al., 2017, p. 162)

***Comunicación no fluida en el EE:***

Desconocimiento, muchas veces los mismos docentes no sabemos los procesos que se llevan en una modalidad, no sabemos los procesos que llevan en primaria, desconocemos los procesos de comercial... entonces no se hace esa gran socialización en familia... esa puesta en común para que todos conozcamos esto y muchos menos a los de bachillerato... y eso conlleva a que en la institución se genere un caos. (Carrillo et al., 2017, p. 237)

***Problemas del entorno social:***

La granja integral la cual fue invadida desde el año 2010, formándose una serie de barrios marginales a sus alrededores que hacen imposible el desarrollo de la actividad agropecuaria. (Castillo et al., 2017, p. 93)

***Distribución de la planta física:***

Se observan falencias en cuanto a la planta física en términos de distribución de espacio físico y servicio eléctrico, el servicio de internet tiene fallas en especial en la sede principal y hay carencia de estrategias que apunten al acceso a equipos audiovisuales para el uso de las TIC en el aula de clase. (Aguilar et al., 2017, p. 190)

La evaluación de la fase entrada indica que en doce EE urge un plan de mejoramiento para resignificar el horizonte institucional, ya que este es prácticamente inexistente, lo que podría explicar el bajo rendimiento que presentan estos EE en las diferentes pruebas que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

La poca precisión en la formulación del horizonte institucional es altamente preocupante, ya que el horizonte institucional es el punto de referencia para diseñar el currículo, que determina el propósito del EE en torno al cual han de centrarse todos los esfuerzos (Muñoz, 2001).

La falta de una educada infraestructura física, el uso inadecuado de los recursos didácticos o, lo que es peor, la decisión de no usarlos por temor a dañarlos o por no tener el conocimiento son factores que afectan negativamente la administración del currículo. Asimismo, los hallazgos indican que urge a las IE analizar cuáles desafíos y requerimientos esbozados en las políticas nacionales y globales son su responsabilidad, y si deben asumirlos, es necesario establecer la capacidad organizativa, de personal, económica y física que requieren para su realización e incorporación al currículo.

## PROCESO

En el contexto del modelo CIPP (contexto-*input*-proceso-producto), la evaluación de los procesos brinda información pertinente a fin de tomar decisiones relacionadas con la validación o el rediseño de los modelos de actuación (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). En este orden de ideas, para el componente de proceso, se ha tenido como centro del análisis la valoración de la coherencia del currículo con el horizonte institucional planteado en el PEI y de la consistencia interna del currículo, así como la descripción de las actividades y de los procedimientos mediante los cuales se da a conocer a los docentes y la comunidad educativa el currículo diseñado. El análisis realizado permitió identificar las características que comparten los EE.

### **Coherencia del currículo con el horizonte institucional planteado en el PEI**

Todas las EE plantean un horizonte institucional en los PEI analizados, en los cuales se evidencia la mención de un fundamento filosófico relacionado con las metas formativas, los principios, la misión, la visión, los valores institucionales y el perfil del estudiante, entre otros. Hay que anotar que estos aspectos no son descritos a fondo; es decir, los EE no realizan un análisis y justificación sobre las decisiones alrededor de este fundamento. Se identifican en este componente, por ejemplo, que en once de los currículos analizados no se establecen los tiempos para alcanzar los ideales propuestos en la visión o no se llevan cabo acciones para revisar o actualizar la delimitación temporal de la visión.

Pero también vemos que esas necesidades han ido cambiando, el entorno cambia con mucha frecuencia y somos conscientes de que tenemos que replantear algunos aspectos de esa misión, visión. (Fontalvo, Navarro, Padilla y Pérez, 2017, p. 107)

La visión no esclarece con claridad el tiempo para lograr las metas propuestas en la misión, ya que tiene fecha hasta el 2014 y no ha sido modificada. (Aguilar et al., 2017)

En la mayoría de ellos (once currículos analizados), no hay evidencia de documentos formales que den cuenta de las estrategias y de los procedimientos alrededor del seguimiento que el EE realiza para garantizar el cumplimiento de lo que se propone a través de la misión y visión:

La visión establece el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión, sin embargo, no existe evidencia de que el contenido de la misión se haya logrado en el plazo previsto en la visión. (Berrío et al., 2016, p. 109)

Al momento de la revisión documental no se encontraron actas que soporaran los procesos de seguimiento al logro de la misión y la visión, objetivos curriculares y cumplimiento de los referentes de calidad. Sobre las percepciones de los participantes, en lo concerniente al proceso de seguimiento, se observan divergencia de criterios. (Herrera et al., 2016, p. 151)

En lo que sí parece haber acuerdo en la casi totalidad de los PEI analizados (trece de ellos), es en la no explicitación clara de la ruta formal que ha acordado la comunidad educativa para dar cumplimiento a lo propuesto en el horizonte institucional. Una comunidad que aprende utiliza los espacios de evaluación como oportunidad para la toma de decisiones que posibiliten consolidar sus ideales educativos. Como lo afirma Bolívar (2001, p. 9), este tipo de organizaciones que aprenden confía en “los miembros de la escuela como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes, y como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno”.

En los PEI, no se plantean de manera manifiesta o detallada las experiencias académicas, los proyectos transversales alrededor del componente axiológico, el modelo pedagógico, entre otros. Esta escasa fundamentación pone en evidencia la insuficiente coherencia interna del currículo y dificulta la articulación de los elementos y componentes curriculares y su puesta en escena en el currículo real:

La institución declara como un aspecto de relevante importancia el uso de tecnología y formar para el mundo globalizado, no obstante, se evidencia

que los esfuerzos por cumplir con este aspecto no han sido los suficientes para hacer del uso de TIC cultura institucional. (Brochado, Caballero, Herrera, Morales y Truyol, 2016, p. 233)

Cada periodo y al finalizar el año se analizan los resultados académicos y convivenciales obtenidos por área y grados, sin embargo, estos no se articulan con la filosofía institucional. (Galván, Ripoll Suárez y Vergara, 2017, p. 86)

Si bien algunas acciones, como el establecimiento de acuerdos de convivencia en el aula, fomentan el desarrollo de los valores y metas educacionales, y, de igual modo, los logros institucionales obtenidos durante los últimos tres años apuntan a la concretización del horizonte institucional, estas articulaciones no se dan de manera intencionada ni son el resultado de un riguroso proceso de planeación. (Ávila, Gastelbondo, Pertuz y Suárez, 2017, p. 132).

Hay claridad y pertinencia en la articulación del perfil del estudiante con las concepciones planteadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico. Sin embargo, no hay un documento que exprese o evidencie que la institución tiene un plan para realizar el seguimiento a sus egresados. (Aguilar et al., 2017, p. 131)

## **Procesos formativos que se desarrollan institucionalmente**

En cuanto a las acciones, las estrategias y los procedimientos que adelantan los EE con el fin de visibilizar su propuesta institucional de formación (objetivos, misión, visión, perfil, concepciones de enseñanza-aprendizaje, entre otros), se evidenció que, aunque existen estrategias (explicitadas de manera general en diez de los EE participantes), como carteleras, blog, para visibilizar el contenido de la propuesta curricular y pedagógica de formación, estos aspectos parecen pasar inadvertidos por parte de la comunidad educativa, que no tiene claridad sobre su propósito. En este orden de ideas, se puede afirmar que los procedimientos mediante los cuales se da a conocer a los docentes y a la comunidad educativa el currículo diseñado no están siendo efectivos:

En el grupo focal de estudiantes, se preguntó sobre la misión y la visión de la Institución y dos, de los tres equipos participantes, expresaron no conocer el contenido de la misión institucional. Los padres de familia respondieron que sí conocían la misión de la Institución; sin embargo, sus respuestas fueron monosílabas y no especificaron contenidos particulares, lo que sugiere que no poseen un conocimiento preciso sobre la misma. (De León, Fuentes, Herrera, Restrepo y Urieles, 2017, p. 131)

La misión se divulga a través de diversos medios tales como: la plataforma institucional, el blog institucional, carteleras, pendones, periódicos murales. Aun cuando existen medios que divulgan la misión deben propiciarse espacios pedagógicos que permitan la promulgación y apropiación de la misión. (Hernández et al., 2016, p. 182)

Los resultados de los grupos focales indican que tanto los estudiantes como los padres de familia no tienen un claro conocimiento sobre la misión institucional, aunque saben que la misión y la visión existen (publicada en carteleras, documentos), no la definen ni reconocen el impacto que esta tiene en su formación integral. (Fontalvo et al., 2017, p. 107)

En este contexto, las propuestas curriculares institucionales de nivel meso y micro de aula y las decisiones pedagógicas relacionadas con la planeación, ejecución y evaluación se ven afectadas. Los docentes trabajan de manera desarticulada y aislada, lo que limita la consecución de los propósitos y de las metas educativas que la institución aspira. Solo en cuatro instituciones se evidencia el trabajo en equipo con toda la comunidad educativa, mientras que en las otras no se presenta esta fortaleza:

Existen diversidad de criterios entre los docentes sobre cuál es el modelo que direcciona su práctica de aula. (Herrera et al., p. 155)

Manifiestan que dentro de la Institución se gestan procesos de reestructuración en materia de horizonte institucional, pero que estas actualizaciones no son con la participación de los docentes y que las elaboraciones ya institucionalizadas no son socializadas a la comunidad educativa (Almeida et al., 2017, p. 112)

Existe participación de los docentes en procesos de discusión colectiva y de actualización permanente del horizonte institucional. El 67 % de los 12 docentes encuestados afirma haber participado en procesos de discusión colectiva y de actualización permanente del horizonte institucional. (Osorio et al., 2017, p. 274)

A esto se suma que no se encontraron referencias explícitas sobre cómo se comprende la enseñanza, las competencias o la evaluación como proceso formativo:

En sus discursos, los docentes y directivos docentes plantean concepciones disímiles sobre enseñanza, aprendizaje, competencia y evaluación. (Herrera et al., 2016, p. 169).

Las concepciones de los docentes sobre competencia y calidad apuntan a algunos aspectos generales, de lo aprendido mediante su experiencia, sin embargo, se encuentran desconectados de un sustento teórico y de la epistemología del modelo pedagógico. (Berrío et al., 2016, p. 129)

No se encontraron metas educativas claras ni concepciones curriculares de enseñanza-aprendizaje. (Carrillo et al., 2016, p. 158)

En cuatro de los EE, se identifica una escasa vinculación entre los procesos de planeación con el análisis de los lineamientos derivados del currículo base, como se muestra a continuación, lo que puede explicar que cada docente asuma su práctica desde criterios y lineamientos diversos. Esta es otra evidencia de la escasa coherencia identificada en este caso entre el currículo base (nacional) y el preestablecido a nivel institucional:

Lo que hace perceptible la poca importancia que les dan algunos docentes a los lineamientos, cambios, innovaciones y requerimientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. (Herrera et al., 2016, p. 156)

Existen diversidad de criterios entre los docentes sobre cuál es el modelo que direcciona su práctica de aula, para algunos es constructivista, otros sostienen que es tradicionalista, o que en su quehacer pedagógico emplean elementos de distintos modelos. (Herrera et al., 2016, p. 169)

No hay evidencia en el documento del PEI de una metodología clara o principios orientadores para la selección de los contenidos por asignatura. (Castillo et al., 2017, p. 95)

De manera puntual y explícita, la mayoría de las propuestas educativas analizadas dan cuenta de la brecha del currículo formal y el currículo real, especialmente en lo relacionado con la implementación del modelo pedagógico. De hecho, este fue uno de los focos priorizados para el diseño de los planes de mejoramiento institucional propuestos por los maestrantes:

No da a conocer lineamientos claros sobre estrategias pedagógicas coherentes con el modelo constructivista y no se establecen políticas y mecanismos para promover el desarrollo de competencias básicas y específicas. En esta misma situación se haya el concepto de evaluación, pues no se identifica con claridad en la descripción del modelo pedagógico. (Castillo et al., 2017, pp. 98-99)

Objetivos de aprendizaje que se propone alcanzar el plan, pero le faltó variar las actividades, en lugar de cambiar el tema planeado. Esto hizo que las actividades ejecutadas no guardaran coherencia con la planeación presentada. (Castillo et al., 2017, p. 144)

En cuanto al currículo implementado, se encuentran muchas diferencias con el declarado, es decir, lo que se vivencia en la realidad institucional dista en gran medida de la propuesta. (Berrío et al., 2016, p. 129)

## **RESULTADOS**

La evaluación de los resultados permite obtener información sobre las valoraciones que los estudiantes y los padres emiten sobre el nivel de satisfacción con el currículo y el impacto que tiene en la sociedad. Estas valoraciones se contrastan con los datos obtenidos del contexto, la entrada y el proceso.

Los datos indican que los padres de familia desconocen el horizonte institucional, lo que coincide con lo identificado en la evaluación de contexto. Este desconocimiento puede estar justificado por la no participación de los padres en su definición, por lo que no es de extrañar que la valoración

positiva se centre en un lugar común: educar personas de bien. Cabe anotar que los valores y principios identificados en la evaluación de contexto no resultan ser específicos, es decir, no hacen parte de la naturaleza identitaria a nivel institucional. Llama la atención que los padres valoran como positivo el énfasis que el EE le otorga a la formación del ser:

El colegio educa al estudiante, para que él sea un niño de bien, o sea una persona, ya adulta, sea una persona de bien, pueda salir adelante. (Hoyos et al., 2017, p. 157)

Consideramos que el profesor los ayuda “Para ser una mejor persona”, “Para una mejor calidad de vida. (De León et al., 2017, p. 141)

Este aspecto no es percibido de la misma manera por parte de los estudiantes quienes en el componente de proceso manifiestan estar conformes con la modalidad, pero reclaman más formación en el ser:

Los estudiantes muestran aceptación por la modalidad de la Institución. Consideran útiles y valiosos los saberes impartidos en la escuela. Consideran que se debe hacer más énfasis en la formación humana que los puede llevar a ser exitosos y no solo a la formación académica en saberes específicos. (Almeida et al., 2017, p. 351)

Los estudiantes también valoran positivamente la metodología de enseñanza, pero destacan debilidades y reclaman mejoras:

Pues me pareció algo muy extraño porque yo veo clases en el que el momento de enunciación, prácticamente se salta y es cuando los profesores mandan a los alumnos a que investiguen y enseguida se vuelan al espacio de la ejercitación. Entonces los alumnos pueden investigar, pero no estaría de más una explicación del profesor para que los puntos queden claros. Está bien de que [sic] podemos investigar y podemos hacer lectura del tema, pero no es lo mismo de que [sic] alguien nos explique y ya nosotros tengamos claro qué hay que hacer. (De León et al., 2017, p. 149)

Por su parte, los padres también valoran positivamente el énfasis del currículo, pero también demandan ajustes:

Los padres se sienten a gusto con la institución por la formación que sus hijos reciben del SENA, ya que esto contribuye a prepararlos para la vida laboral a corto plazo, [...] No obstante, manifiestan la necesidad de formación en áreas básicas como la Tecnología, Matemáticas y Lenguaje, como base fundamental para su desempeño en la vida cotidiana y prepararse profesionalmente en ingenierías relacionadas con la modalidad. Desean que sus hijos sean formados en valores, que sean personas integrales, con autonomía, capaces de crear su propia microempresa. (Berrío et al., 2017, p. 123)

La institución cuenta con convenios interinstitucionales con el SENA, a través de los cuales se capacitan los estudiantes en programas técnicos como electricidad, confección industrial y construcción, sin embargo, los padres y estudiantes solicitan se amplíe la oferta de cursos para aumentar la población de beneficiarios. (Carrillo et al., 2017, p. 172)

En algunos EE, los padres de familia muestran insatisfacción con el desarrollo de competencias en los estudiantes:

Particularmente en dos casos en dos de mis hijos, el caso el que considero que no ha aprendido bien es a sustentar un trabajo, siempre he sido crítica yo soy de las personas que digo que no es llenarlo de material de trabajo, ponerle 5 continentes 20 mapas a colorear no, sino que en un momento dado en una forma sintética él pueda resumir lo que aprendió y que le quedó de enseñanza. (Carrillo et al., 2017, p. 171)

Los padres de familia expresan que los docentes de la Institución desarrollan actividades de recuperación que en general son similares a las actividades regulares de aula que están orientadas a los contenidos desarrollados que no definen el apoyo concreto para mejorar en una o varias competencias en las que el estudiante tiene dificultad en sus resultados. Además, desconocen si los resultados de estas acciones son revisados y valorados periódicamente para hacer los ajustes pertinentes con el fin de mejorar el plan de estudios. (Aguilar et al., 2017, pp. 380-381)

Al preguntárseles a los padres de familia, qué le disgusta de la Institución, respondieron que son los conflictos que suelen presentarse entre los estudiantes, especialmente a la salida del colegio, debido a riñas por la falta de tolerancia entre los niños y jóvenes. (De León et al., 2017, p. 138)

De los datos se desprende que en trece EE urge un plan de mejoramiento en las fases de contexto y entrada en todos sus componentes a fin de tener los insumos que permitan resignificar el currículo en cada una de los EE. El desarrollo de un currículo sin el conocimiento de las necesidades reales (afectivas, conocimiento, habilidades, económicas, sociales) de los estudiantes ni del entorno, y que, además, no cuenta con un sistema institucional robusto, ni con una administración curricular clara, ofrece muy pocas garantías de una educación caracterizada por la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad.

La ausencia de un horizonte institucional que responda a las necesidades de los estudiantes y que esté vigente en el tiempo es uno de los resultados más preocupantes, ya que los directivos y docentes no están dando respuesta a una realidad porque no la conocen a partir de datos. No tener como meta educativa explícita superar las debilidades en lectura y matemáticas que año tras año los estudiantes evidencian en las pruebas Saber, por ejemplo, es un indicio de que la escuela no tiene contemplado superarlas en su currículo, por tanto, no hay acciones pedagógicas orientadas a satisfacer esa necesidad, puesto que no se sabe dónde tienen su origen.

Toda la información derivada de la evaluación en los diferentes componentes: contexto, entrada, proceso y resultados, analizados se constituye en el punto de partida para la definición y organización de los planes de mejoramiento con la mirada puesta en el horizonte institucional, tal como se promovió en la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte.

Es importante señalar que la formulación de plan del mejoramiento demanda el acompañamiento por parte de las secretarías de educación departamental y municipal, así como el compromiso y la participación de todos los involucrados en la escuela: padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes. Asimismo, requiere el concurso de los sectores económicos y sociales que tienen una estrecha vinculación con la labor que realiza la escuela.

## REFERENCIAS

- Aguilar de la Hoz, L. P., Ariza Ariza, R., Molina de la Hoz, J., Sanjuanelo Suárez, O. Y. y Vence Pájaro, L. M. (2017). *Rediseño del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7527/redise%C3%B1o.pdf?sequence=1>
- Almeida Iglesia, S., Crespo Escorcía, M., Cruz Chima, M. D. L. y Orozco Fontalvo, L. (2017). *Evaluación de los elementos del currículo de una institución oficial de Sabanagrande, Atlántico: un estudio de caso* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8040/128317.pdf?sequence=1>
- Ávila Molina, F., Gastelbondo Barceló, C. C., Pertuz Sarmiento, J. C. y Suárez Camacho, R. B. (2017). *Diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación de un modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7703/130333.pdf?sequence=1>
- Bausela Herrera, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38820880.pdf>
- Berrío, Y., Charris, I., Cruz, E. y Fonseca, C. (2017). *La evaluación curricular: un paso hacia el mejoramiento continuo de la escuela* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia).
- Bolívar Botía, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18).
- Brochado Guardo, Y., Caballero Ochoa, K., Herrera Castellanos, L., Morales Quijano, M. y Truyol de León, Z. (2016). *Evaluación curricular de una institución educativa oficial del municipio de Palmar de Varela* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7518/yuranis.pdf?sequence=1>
- Carrillo, G; Mercado, C y Venegas, R. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un*

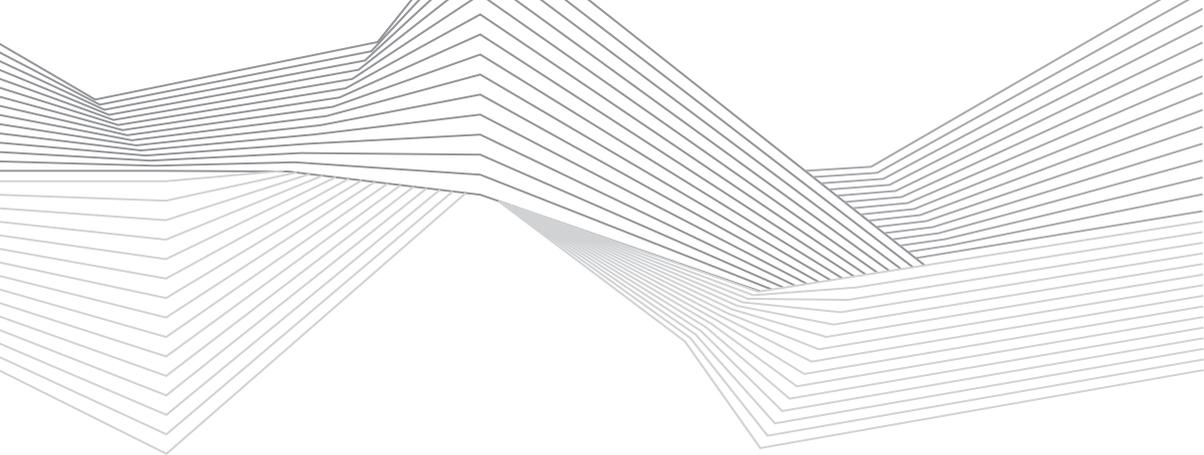
- plan de mejoramiento* (Tesis de Maestría en currículo y evaluación. Universidad del Norte. Colombia)
- Castillo, J. R., Correa, L. F., Gómez Patiño, F., Molina Ramos, K. y Salazar Ibáñez, A. (2016). *El caso del modelo pedagógico de una institución oficial de educación media de la costa norte de Colombia: una mirada desde la evaluación curricular* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7555/Caso.pdf?sequence=1>
- Fontalvo Fontalvo, A. M., Navarro Rodríguez, F., Padilla Arrieta, C. J. y Pérez Balza, Z. M. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7528/evaluacion.pdf?sequence=1>
- Gallardo Martínez, R., Otero Cabello, M., Pernet Lazcano, M. y Sarmiento Silveira, Y. (2017). *La evaluación del currículo y el mejoramiento de la propuesta de formación inicial de maestros en una escuela normal superior* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7718/130326.pdf?sequence=1>
- Galván Potes, M., Ripoll Montiel, B., Suárez Cervantes, J. y Vergara de los Reyes, L. (2017). *Diseño de un plan de mejoramiento a partir de la evaluación de la implementación del modelo pedagógico y otros elementos del currículo de la IE María Auxiliadora de Galapa, Atlántico* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8038/128316.pdf?sequence=1>
- Hernández García, A. M., Ortega Bravo, E., Triana Cantillo, A. M. y Zapata Comas, N. (2017). *Evaluación y resignificación curricular de una institución educativa del municipio de Santo Tomás* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7595/evaluacionyredise%C3%B1o.pdf?sequence=1>
- Herrera Boom, V., Montes Alfaro, I., Tapia García, M. y Santiago Barros, E. (2017). *Diseño de un plan de mejoramiento como propuesta de intervención para el fortalecimiento de los procesos curriculares de una institución educativa* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7559/dise%C3%B1odeunplan.pdf?sequence=1>

- Hoyos Pérez, Y., Oviedo Mercado, S., Rincón Carvajalino, M. y Serrano Viana, I. (2017). *Fortalecimiento de la identidad institucional acorde con las necesidades del estudiante en sus diferentes contextos, como base para la resignificación del currículo* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8037/128314.pdf?sequence=1>
- Iafrancesco Villegas, G. (2017). La evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora. *Revista Eduser*, 4(1). Recuperado de <http://revistas.uvc.edu.pe/index.php/EDUSER/article/view/1654>
- León Peña, Y. de J. de, Fuentes Parra, A. J., Herrera Valdés, R., Restrepo Hamburger, R. y Urieles Campo, H. J. (2017). *La evaluación curricular y la calidad educativa: caso Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Muñoz Cifuentes, J. A. (2001). Planeación por políticas: un modelo de administración centrado en el *empowerment*. *Revista Universidad y Empresa*, 2(2), 58-76.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Autor.
- Osorio Cabrera, A. D. J., Pacheco Rodríguez, E. M. y Rodríguez Pulido, C. P. (2017). *Evaluación del currículo en una Institución Educativa del municipio de Soledad como herramienta para el diseño de planes de mejora curricular* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8036/128313.pdf?sequence=1>
- Pacheco Pacheco, B. L., Pájaro Bolívar L. y Villadiego Lora, L. D. (2017). *La evaluación curricular como estrategia que posibilita la mejora de los procesos pedagógicos en una institución educativa* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7560/bianora.pdf?sequence=1>

Quiñones Tinoco, C. S. y Rodríguez Lugo, S. (2015). La reforma laboral, la precarización del trabajo y el principio de estabilidad en el empleo. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 21, 179-201. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-46702015000200179&script=sci\\_abstract&tlng=fr](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-46702015000200179&script=sci_abstract&tlng=fr)

Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). CIPP Model for Evaluation: An improvement accountability approach. *Evaluation theory, models, and applications*. (pp. 325-365). San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.



## 9

# LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO COMO CONDICIÓN DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Enis Margarita Consuegra Solano

*El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino mostrar y perfeccionar. La evaluación de programas debe tender de forma natural a la comprensión profunda de los fenómenos y al perfeccionamiento. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175)*

Uno de los temas que suscita interés en la sociedad actual es el cuestionamiento sobre la pertinencia de las propuestas educativas que implementan las escuelas para la formación de ciudadanos competentes, cultos, capaces de afrontar los retos y las incertidumbres de la época. Este cuestionamiento implica una reflexión sobre el currículo diseñado e implementado para garantizar el cumplimiento de los fines educativos plasmados en los proyectos de los centros escolares, en coherencia con los demandados por la sociedad en su conjunto y consagrados en la Constitución Política de 1991 que define el proyecto de nación. De ahí que la intervención para el mejoramiento del currículo escolar sea foco de atención de la política educativa tanto en materia de formación docente como de la calidad del servicio reflejado en mejores aprendizajes de los estudiantes.

El interés de este capítulo, producto del trabajo de investigación realizado en la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación de la

Universidad del Norte, se centra en la evaluación del currículo que ofrecen las escuelas normales, que también responden a los procesos de verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad exigidas por el sistema de aseguramiento de la calidad en el país, según lo establecido en el Decreto 1075/2015, de 26 de mayo. Inicialmente, se aborda la reflexión en torno al concepto de *calidad* como marco general desde el cual se vislumbra la evaluación y la mejora educativa. Desde este referente, se analiza la evaluación de la calidad en las escuelas normales superiores (ENS) como parte del Sistema Nacional de Formación Docente, de modo que es esta institución educativa (IE) una de las responsables de la formación inicial de maestros del país. Posteriormente, se enfoca el interés en la evaluación del currículo como condición de calidad en las escuelas normales desde la perspectiva de la normativa vigente y desde el modelo de evaluación de programas contexto, insumo, proceso, producto (*contexto-input-process-product*- CIPP- de D. L. Stufflebeam) para proponer una alternativa de evaluación curricular que de manera sistémica permita evaluar y tomar decisiones para el mejoramiento y la innovación de las propuestas de formación de maestros acordes con los requerimientos y las dinámicas emergentes del contexto global.

## **CURRÍCULO Y CALIDAD**

El currículo es la materialización y concreción de los fines educativos declarados por una sociedad en el ideal de favorecer y garantizar la formación de las personas y generar nuevas dinámicas para el desarrollo social en su conjunto. Currículo, evaluación y calidad constituyen el núcleo de análisis del presente capítulo, que cobra mayor sentido cuando se trata de comprenderlos en el contexto de la formación inicial de maestros en las ENS colombianas.

La calidad es un término polisémico alrededor del cual giran muchas posturas y definiciones. Una aproximación en la que coinciden teóricos, políticos, educadores y los ciudadanos en general es comprenderla como la satisfacción de los objetivos o de las expectativas: un bien o servicio es de calidad si se corresponde con los objetivos/expectativas propuestos.

Para entender si un sistema educativo es de calidad, tendríamos, entonces, que remitirnos a explicar si ese sistema cumple con las tareas que le han sido encomendadas y si satisface las expectativas que la sociedad demanda de él. Y si estas tareas y expectativas están centradas en el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo.

Garantizar la calidad en el servicio educativo implica centrarse en dos aspectos: a) el mejoramiento del servicio y b) la responsabilidad ante la actividad, esenciales para que el sistema sea exitoso. Tal como plantean Bowden y Marton (2012), garantizar la calidad de las IE es centrarse en su mejoramiento con la responsabilidad como consecuencia; si la mejora es efectiva, lo será también la calidad. Y como componente integral de este proceso de mejoramiento, está la evaluación que permite, inicialmente, conocer el estado actual del servicio y la IE para determinar los cambios y las intervenciones necesarias para la mejora y, posteriormente, valorar para estimar si estas han sido efectivas.

En la última década, en Colombia se ha fortalecido el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, especialmente en los programas de educación superior a través de políticas, mecanismos y todo un andamiaje para verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad exigidas para el desarrollo de estos y acreditar la alta calidad de aquella oferta formativa que, luego de una trayectoria, demuestra el cumplimiento de sus propósitos y objetivos con los más altos estándares.

## LA NATURALEZA DE LAS ENS

Las ENS son IE de carácter especial formadoras de maestros. La Ley 115/1994, del 8 de febrero, en el parágrafo del artículo 112, señala que las escuelas normales “están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes”. Las ENS tienen características *sui generis*: son instituciones que prestan el servicio educativo de preescolar, educación básica y media; además, ofrecen un programa de formación de docentes que se desempeñan como profesionales de la educación para los niveles de preescolar y básica primaria, que

es evaluado en el ámbito de la educación superior. De igual forma, las ENS están referenciadas como parte del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, expedido por el gobierno nacional (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2013).

Cabe anotar que el sistema colombiano de formación docente está estructurado y organizado por tres subsistemas de formación: la formación inicial, en servicio y avanzada. El primero hace referencia a los procesos y momentos de preparación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblacionales específicos. El segundo contempla la formación continua y contextualizada de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Y, el tercero, el sistema de formación avanzada, se define como la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y posdoctorales de los educadores.

Además de los tres subsistemas, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores identifica la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes transversales que articulan y potencian el sistema como un todo. La pedagogía, desde este referente, es asumida como el saber fundante, teórico y práctico, que da sentido e identidad al sistema de formación de educadores. Por su parte, la investigación se comprende como dinamizadora del sistema desde la producción y la divulgación de saber pedagógico y la reflexión sobre las prácticas de los docentes. En este contexto, la evaluación se concibe como actividad de aprendizaje y conocimiento, a través de la cual se obtiene información para cualificar las prácticas de formación de docentes y las prácticas mismas de este. Las ENS hacen parte, en esta organización sistémica de la formación docente en Colombia, del subsistema de formación inicial.

## **LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS ENS**

Desde su proceso de reestructuración en 1997, las ENS han implementado distintos procesos de evaluación a fin de establecer la calidad de las IE y sus programas de formación, así: acreditación previa, acreditación de calidad y desarrollo, y desde 2010 hasta la fecha, se adelanta el procedimiento de

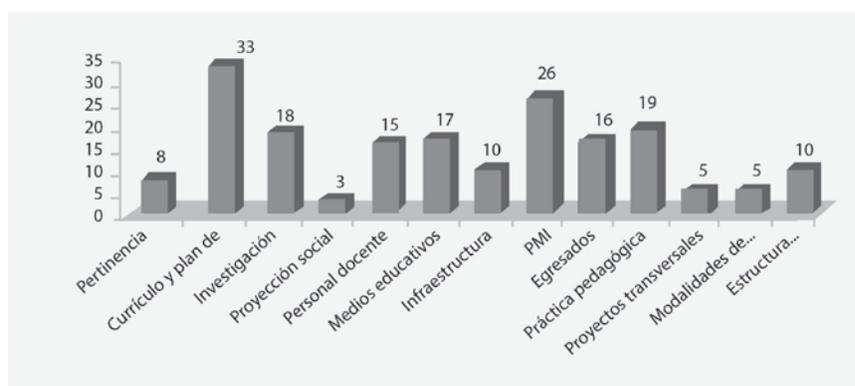
verificación de condiciones de calidad, según lo establecido en el Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre y el Decreto 1075/2015, de 26 de mayo. En esta normativa, se establecen las condiciones básicas de calidad exigidas a las ENS para ofrecer programas de formación complementaria de maestros, de modo que son estas:

- Pertinencia del programa
- Currículo y plan de estudios
- Innovaciones educativas
- Proyección social
- Personal docente y directivo
- Medios educativos y mediaciones pedagógicas
- Infraestructura y dotación
- Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento
- Seguimiento a egresados
- Práctica docente
- Temas de enseñanza obligatoria
- Modalidades de atención educativa
- Estructura administrativa/recursos financieros

Estas trece condiciones de calidad se verifican en un proceso que implica inicialmente una evaluación interna o autoevaluación institucional por parte de la escuela normal, una evaluación externa por parte del MinEduación sustentada en la documentación presentada por la escuela en su autoevaluación, los informes de pares académicos quienes realizan trabajo

de verificación in situ de las condiciones de calidad y el concepto de la sala de educación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) encargada de valorar según la información obtenida de la evaluación y emitir un concepto sobre el cumplimiento de las condiciones de calidad de los programas que las ENS ofrecen a fin de tomar decisiones sobre la continuidad de los programas de formación complementaria y las acciones de mejora de estos.

El MinEducación, teniendo como base la información del proceso de evaluación de las 137 ENS que existen en el país efectuado en 2010, produjo una caracterización de estas IE en relación con el cumplimiento de las condiciones de calidad (figura 9.1).



Fuente: MinEducación (2014).

**Figura 9.1.** Condiciones de calidad con oportunidades de mejoramiento (2010).

Como se observa en la figura 9.1, la condición de calidad que mayor atención requiere es la de currículo y plan de estudios seguida de la condición denominada autoevaluación y plan de mejoramiento institucional (PMI). Cabe preguntarse ¿por qué en una condición como la curricular, en la que existe mayor autonomía pedagógica para definir los programas académicos y en general la propuesta formativa que ofrece una IE, es precisamente donde mayor debilidad se presenta? ¿Tiene relación con el hecho de que la evaluación y los PMI sean también un aspecto, valga la redundancia, a mejorar?

En esa perspectiva, se realizó un análisis sobre el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam y su adaptación al contexto colombiano (Chamorro, 2015) desde la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación, y el modelo de aseguramiento de las condiciones de calidad aplicado para evaluar los programas de formación complementaria de las ENS del país, a fin de construir un modelo evaluativo que satisfaga la necesidad de valorar con rigor los programas de formación inicial de educadores que se implementan en estas IE, a fin de tomar decisiones para su mejoramiento. Este modelo responde a los siguientes interrogantes: ¿cómo evaluar el currículo en la ENS?, ¿cómo determinar la pertinencia y el impacto de la propuesta de formación implementada en la escuela? y ¿cuáles son las oportunidades de mejoramiento del currículo institucional?

Tradicionalmente en nuestro contexto las IE realizan cada año procesos de autoevaluación, para lo cual toman como lineamiento la *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (MinEducación, 2008), de modo que es exigida esta misma práctica a la ENS en su valoración del Programa de Formación Complementaria (PFC), tal como se explicita en la condición de “autoevaluación y plan de mejoramiento”. En las ENS y en la evaluación del PFC, cabría el siguiente análisis: ¿se asume que la “autoevaluación institucional” se aplica al programa siguiendo dicha guía que es directriz para cualquier IE que ofrece desde preescolar hasta educación media? Se debería aclarar conceptualmente que la evaluación del PFC de las ENS es precisamente eso, una “evaluación de programas”, tal como se equipara con los programas de educación superior. Un programa académico que ofrece una IE, y como tal, debe implementar una metodología que garantice la valoración del proyecto formativo diseñado, implementado y el impacto social de este, mientras que la evaluación institucional hace una mirada a la escuela como organización compleja para valorar su calidad.

## LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Es conveniente precisar el marco de referencia desde el cual se aborda el currículo y su evaluación en el contexto del concepto de *calidad* analizado

anteriormente. El currículo como objeto de evaluación e investigación es un campo poco explorado en las IE, a pesar de que materializa la propuesta formativa de la escuela y orienta su puesta en marcha en la práctica educativa.

Resulta interesante el análisis histórico que realiza Álvarez (2001) sobre lo que ha sido el desarrollo del currículo en los Estados Unidos y el Reino Unido, naciones en las cuales esta área de estudio toma fuerza y se desarrolla. El desarrollo curricular es un concepto moderno. En la década de 1920, qué enseñar en la escuela y cómo hacerlo se decidía fundamentalmente sobre las bases del hábito, la tradición y la costumbre. El cambio curricular resultaba falto de coordinación, asistemático y lento. Álvarez aclara que el campo del currículo surge en los Estados Unidos con la propuesta presentada por Franklin Bobbitt y Werrett Wallace Charters, quienes buscaban convertir el currículo en un campo de trabajo profesional durante la primera parte del siglo XX.

Las obras de Bobbitt y de Charters fueron las primeras dedicadas al tema y llegaron a ser los manuales de referencia obligada para entender el campo curricular. A partir de aquí se inicia un proceso para tratar de trasladar los principios y métodos de las fábricas y la organización científica del trabajo a la escuela. Estos autores basaban su obra en la imagen de la ciencia como una fuerza progresista, objetiva y con una base empírica sólida en la sociedad. En este contexto, el currículo encerró la idea del conocimiento preestablecido que representa los contenidos que el profesorado y las IE tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudios propuesto e impuesto en la escolaridad para que los profesores lo enseñen y los estudiantes lo aprendan.

Posteriormente, como alternativa a esta concepción curricular, surge un modelo de proceso para la elaboración y evaluación del currículo, fundamentado en que, al hacer hincapié en la importancia de los procesos, el profesor tiene que afrontar exigencias complejas como que cualquier propuesta de desarrollo curricular debe considerarse provisional, y considerarla como hipótesis que los profesores habrán de comprobar en sus propias clases. Desde esta perspectiva, surge el concepto de *profesor como investiga-*

*dor* (Stenhouse, 1991) que entiende el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (29). Esta definición resalta el currículo como un tipo de “puente” entre los principios y la práctica educativa, y las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos entre ellos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica.

En la teorización sobre el currículo, Gimeno (2012), lo define como una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. El currículo desempeña una doble función —organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y el aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras que delimitan sus componentes.

Desde la teoría crítica el currículo, se define

Como un itinerario de experiencias transformativas y no un listado de contenidos. Un itinerario en el que los aprendices exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la transmisión lineal de contenidos, datos y conceptos desvinculados de las vivencias. (Pérez, 2015, p. 73)

En este enfoque, el currículo debe concebirse de manera flexible y dinámica que permita la aparición del “currículo emergente”, aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus propósitos e intereses plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés. También en este, el diseño curricular hace hincapié en los procesos de aprendizaje. Esta visión crítica del desarrollo curricular amplía más el enfoque de la práctica e invita a los profesores no solo a investigar la relación entre sus valores educacionales y su práctica curricular, sino también a reflexionar críticamente sobre los más amplios contextos sociales, históricos e institucionales dentro de los cuales esos valores se manifiestan.

El estudio realizado se sustenta en una concepción práctico-crítica del currículo, es decir, una mirada centrada en el proceso de diseño, desarrollo, evaluación e innovación del currículo, al tiempo que se tienen en cuenta los contextos que inciden en su definición e impacto. En este contexto, cobra sentido el concepto de *evaluación* comprendido como una actividad educativa, que la destaca como un servicio, práctico, particularizado, político, persuasivo y educativo. La evaluación educativa se concibe, entonces, como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa, para tomar decisiones encaminadas a la mejora e innovación (Mateo, 2000).

La evaluación implica la reflexión sistemática orientada a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa. En educación, son objetos de evaluación el sistema educativo, las IE, los aprendizajes de los estudiantes, el profesorado y el currículo.

Interesa profundizar en el ámbito de la evaluación del currículo. La evaluación curricular centra su atención en determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado, está produciendo o podrá producir los resultados deseados. La evaluación sirve para identificar fortalezas y debilidades del currículo, previamente a su implementación, de control y de mejora continua durante esta y de análisis de efectividad una vez finalizada la implementación (Mateo, 2000, p. 129). En atención a lo anterior, se propuso implementar el modelo CIPP (*contexto-input-proceso-producto*) diseñado por Stufflebeam para la evaluación de programas.

El CIPP es un modelo que asume la evaluación como un proceso continuo, en el que la información recogida permite orientar la toma de decisiones. El proceso evaluativo implica la recolección de la información necesaria para la toma de decisiones en las cuatro categorías que encierra el modelo:

Evaluación del contexto, que provee la información necesaria sobre la realidad que rodea al programa y las necesidades más importantes y el diagnós-

tico de estas para establecer si los objetivos del programa son congruentes con ellas.

Evaluación del *input*. Esta fase implica la recolección de la información que permita analizar cómo utilizar los recursos existentes a fin de alcanzar los objetivos propuestos en el programa. Constituye una evaluación de la capacidad institucional para juzgar si está en condiciones para desarrollar el programa tal como está planificado.

Evaluación del proceso. Esta fase tiene como foco de atención analizar la implementación del currículo y la toma de decisiones respecto del control y la gestión de este. El objetivo de esta fase es establecer la congruencia entre lo planificado y la ejecución real, entre currículo planificado y currículo desarrollado.

Evaluación del producto. Esta fase centra su actividad en la recolección de la información que permita comprobar si los resultados obtenidos de la implementación del programa responden a lo esperado y tomar decisiones sobre la continuidad, modificación o desistimiento de este.

La evaluación del currículo en la ENS toma la adaptación del modelo CIPP realizada por Chamorro (2015) en la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación en que se explicitan los componentes del currículo y las categorías de la evaluación en el contexto del sistema educativo colombiano y su normativa. La evaluación sigue las cuatro categorías propuestas por Stufflebeam y contextualiza en cada una de ellas los elementos del currículo que son objeto de evaluación, así:

- Contexto. Orientado a la recolección y al análisis de la información para identificar las necesidades de la sociedad, de los estudiantes, de las demandas y expectativas del contexto global y local, formuladas en diversas normas, tratados y políticas que justifican y sustentan la propuesta educativa formulada por la escuela en su PEI.
- Insumos. La evaluación se orienta a analizar tres variables:

- El horizonte institucional para determinar su congruencia con las necesidades del contexto y cómo orienta el proceso y los resultados del currículo.
  - La capacidad institucional para identificar si la escuela posee las condiciones en materia de recursos e infraestructura para la implementación del currículo.
  - La valoración de la organización para el desarrollo y la evaluación del currículo, es decir, si la escuela posee las condiciones académico-administrativas para poner en marcha el proyecto formativo. Los insumos tienen como fuente de la evaluación del currículo el PEI.
- Proceso. En esta fase, la evaluación se centra en la obtención de información para contrastar y valorar el currículo diseñado y el currículo desarrollado. Esta fase centra su atención en el marco de referencia del PEI y en los procesos desarrollados en el aula de clase.
  - Resultados, término acuñado en la adaptación del modelo, referido a identificar los logros alcanzados en relación con los valores y el horizonte institucional. Esta fase se centra en el impacto del currículo en estudiantes y padres respecto a su satisfacción con los resultados y en el contexto en general respecto de la calidad y el impacto social para la toma de decisiones en el mejoramiento de la oferta formativa de la escuela.

Además de la adaptación del modelo CIPP realizada por Chamorro, para la evaluación del proyecto formativo que ofrece en la ENS, se propone integrar las condiciones de calidad que son objeto de verificación para estas instituciones educativas (figura 9.2).



Fuente: Gallardo, Otero, Perneth, Sarmiento y Consuegra (2017, p. 36).

**Figura 9.2.** Adaptación del modelo CIPR a las condiciones para verificación de calidad de las ENS.

- La evaluación del currículo de la ENS asume el modelo CIPR en sus cuatro componentes y se analizan, además de los indicadores propuestos por el modelo, las trece condiciones de calidad plan-

teadas por el MinEducación para la verificación de la calidad del ofrecido por la ENS (Decreto 4790/2008), de la siguiente forma:

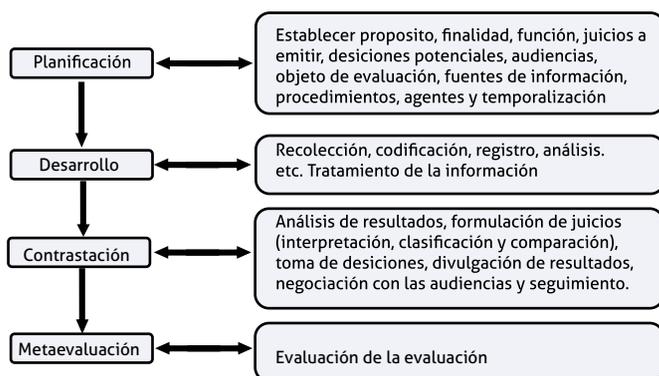
- La evaluación del contexto, en la que se recoge información relacionada con las necesidades del contexto local, global, normativa vigente, planes de desarrollo y políticas públicas, que permitan determinar la pertinencia del programa y la coherencia del perfil del egresado en concordancia con el ciudadano glocal. Esta evaluación del contexto hace posible valorar las condiciones de calidad evaluadas en el sistema de aseguramiento de la calidad de las ENS que el MinEducación denomina “pertinencia del programa” y “modalidades de atención educativa”.
- La evaluación de los insumos, en la que se evalúa la capacidad institucional y los recursos disponibles para el desarrollo de la propuesta curricular, se aborda la evaluación de las condiciones de calidad de la ENS referidas a “estructura administrativa y financiera”, “infraestructura y dotación”, “personal docente y directivo”, “medios educativos y mediaciones pedagógicas”.
- Evaluación del proceso, que centra la acción evaluativa en el diseño curricular y el currículo enseñado o aquel que se implementa y pone en marcha. Esta fase incluiría las condiciones de calidad relacionadas con “currículo y plan de estudios”, “innovaciones educativas”, “práctica docente” y “temas de enseñanza obligatoria”.
- Evaluación de los resultados, en la que se valoran los logros y el impacto social de la propuesta de formación, y en el proceso de verificación de condiciones de calidad se abarcan “seguimiento a egresados”, “proyección social” y “autoevaluación y plan de mejoramiento”.

En cada categoría, además, se consideró como parte de la metodología evaluativa lo planteado por Stake (citado en Stenhouse, 1975, p. 108) en cuan-

to a establecer la naturaleza y relación entre datos de lo pretendido y datos de lo observado, para lo cual el autor introduce dos conceptos: *contingencia* y *congruencia*. Es más, distingue la contingencia lógica de la contingencia empírica. La lógica tiene que ver con la valoración de la medida en que hay coherencia entre contexto, insumo, proceso y resultado, que se pretenden y declaran. Esta operación se denomina evaluación intrínseca, para aludir a un juicio sobre la estructura de un programa educativo en sí mismo. De igual modo, la valoración de la contingencia empírica puede denominarse *evaluación empírica*. Esta se basa en los datos de las observaciones y toda la evidencia empírica. La idea de congruencia se refiere a la relación entre las intenciones y las observaciones; el grado en que se cumple realmente lo que se pretendía.

Evaluar el currículo supone para la ENS un proceso que brinda información necesaria para tomar decisiones e intervenir de manera oportuna, en atención a los requerimientos reales de la escuela, en coherencia con el modelo pedagógico declarado por ella. Además, se constituye en una valoración, que identifica las fortalezas y debilidades en su diseño e implementación, así como el impacto de este en el contexto social en que se halla inmersa, con miras al mejoramiento continuo.

En cada uno de los cuatro componentes del modelo evaluativo, se trabaja una metodología que comprende (figura 9.3):



Fuente: Mateo (2000, p. 37).

**Figura 9.3. Metodología de la evaluación**

Cada categoría a evaluar, según el modelo, requiere una planificación o diseño, en que es necesario incluir una sensibilización a la comunidad educativa para generar motivación y disposición para el trabajo evaluativo, de manera que la evaluación se asuma como una necesidad sentida de los estamentos que requiere la participación y el compromiso de todos, de manera que se pueda generar una cultura evaluativa abierta al cambio y centrada en la ética y la transparencia. Como parte de la planificación, es indispensable la conformación del comité evaluador que tienen como función planificar la evaluación y llevarla a cabo.

La planificación en cada fase evaluativa identifica el aspecto que será objeto de evaluación y los objetivos que se pretenden alcanzar. Se define la audiencia a la que va dirigida la evaluación y se determinan los propósitos y las intencionalidades de la evaluación, es decir, su naturaleza y alcance.

El diseño de la evaluación implica identificar las fuentes de información y los medios para obtenerla, así como los tiempos para su recolección. En las fuentes de información, cabe resaltar que para la evaluación del currículo es fundamental la participación de docentes, estudiantes, padres de familia, egresados, comunidad en general y las fuentes primarias que puedan facilitar datos significativos para el proceso evaluativo.

Igualmente importante es la definición de variadas estrategias, técnicas e instrumentos para obtener los datos de manera confiable. La elección de estas estrategias e instrumentos depende de la finalidad y el contexto evaluativo.

En la planificación de la evaluación del currículo en la ENS, hay que considerar que a efectos de la verificación de condiciones de calidad el proceso evaluativo es mixto, se sustenta en una autoevaluación por parte de la escuela y una evaluación externa efectuada por pares académicos y la sala de Conaces, que se convierten en audiencias del informe evaluativo.

Una vez planificada la evaluación, se procede al desarrollo y la ejecución, es decir, a la recolección de la información y su organización, de tal forma

que pueda ser analizada, interpretada y utilizada. Cabe señalar que la acción evaluadora siempre se inicia con recolección de información (Mateo, 2000), y en la evaluación del currículo, debe convertirse en una actividad cooperativa y colegiada, centrada en la escuela con participación de todos sus miembros. Las estrategias, las técnicas y los instrumentos para recolectar la información se fundamentan en la investigación educativa, por lo cual es recomendable emplear una variedad de ellos con el fin de evitar posibles sesgos. El análisis documental, la observación, la entrevista, los cuestionarios, las rejillas y el diario de campo para registro son herramientas frecuentemente utilizadas para recoger información necesaria, suficiente y de calidad para la evaluación.

Posteriormente, la información organizada es procesada y sometida a contrastación, para lo cual se utilizan procedimientos de análisis apropiados. Los procedimientos empleados dependerán de la naturaleza de los datos y del tipo de relación que se desea esclarecer para facilitar la interpretación evaluativa o la búsqueda de significado más allá de los datos. Según el análisis y la interpretación, se formulan los juicios de valor y la toma de decisiones para la mejora, que deben ser plasmados en el informe evaluativo a ser divulgado entre las audiencias. Es importante considerar que se necesitan referentes de valor con los cuales comparar los resultados obtenidos y poder emitir los juicios valorativos y tomar decisiones; las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado (Álvarez, 2001).

Los criterios de valoración para la emisión de los juicios y la toma de decisiones pueden establecerse a partir de:

- El propio objeto de evaluación, en este caso la escuela y su currículo frente a ella misma.
- El grupo normativo, es decir, comparar los resultados obtenidos con respecto al grupo al que pertenece o, en otras palabras, la posición relativa de los resultados obtenidos en la evaluación respecto de la media del grupo de referencia.

- Un criterio preestablecido, es decir, compararse respecto del criterio de excelencia previamente definido.

La evaluación externa aplicada a la ENS utiliza básicamente los criterios preestablecidos, en la normativa vigente (Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre y Decreto 1075/2015, de 26 de mayo), para emitir juicios y tomar decisiones respecto de la calidad del PFC. Y la evaluación de impacto del PFC a través de pruebas estandarizadas (Saber Pro) que utilizan el criterio del grupo normativo al comparar los resultados obtenidos por una ENS respecto de la media de su grupo de referencia.

La elaboración del informe evaluativo a partir de los resultados obtenidos, es decir, del conocimiento evaluativo generado, debe considerar que aquello que legitima la evaluación no es la acción de asignar valor, hecho que la sustantiva, sino la toma de decisiones para la mejora. Según Mateo (2000), un buen informe evaluativo debe formular claramente los juicios valorativos respecto de lo evaluado, sugerir posibles alternativas de decisión, establecer pautas para su elección y estrategias de seguimiento y posterior evaluación de la opción escogida. El informe evaluativo provee información que debe ser incorporada a la planeación estratégica institucional y debe permitir la retroalimentación permanente a fin de mejorar el mismo proceso de evaluación simultáneamente con las acciones de la planificación estratégica para el mejoramiento continuo.

Para las ENS, la evaluación y el plan de mejoramiento constituyen una condición de calidad, es decir, el propio proceso de evaluación se constituye en objeto de evaluación, una metaevaluación, que debe ser explícita en cada fase del proceso.

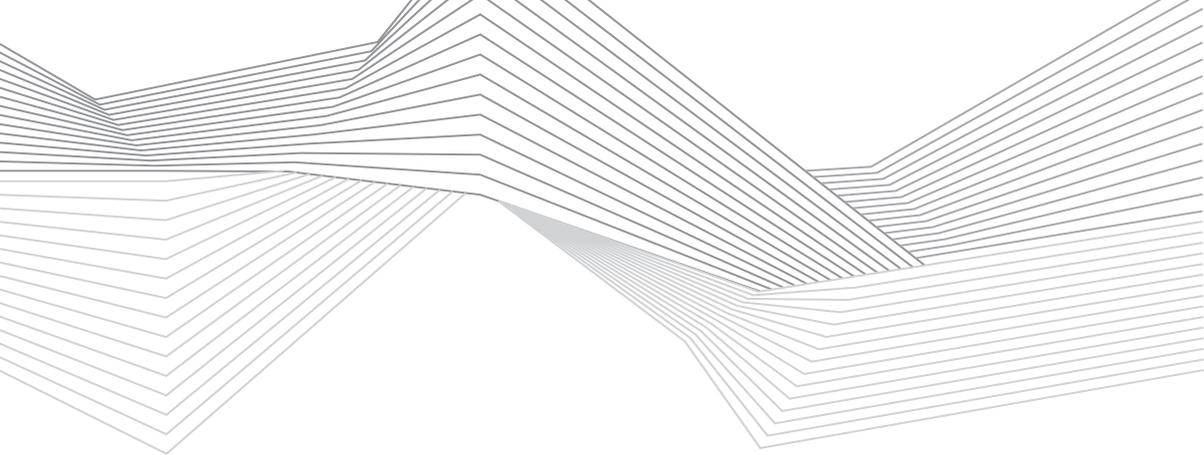
El análisis desarrollado hasta aquí pretende aportar a la comprensión del proceso evaluativo de los programas y del currículo, especialmente en el campo de la formación inicial de docentes que se promueve desde las ENS. Se utiliza para ello la adaptación del modelo de evaluación de programas CIPP para la evaluación de las condiciones de calidad de los PFC, objeto de verificación por parte del MinEducación en estas IE. Las trece condiciones de calidad se organizan a partir de los cuatro componentes del mo-

delo contexto-input-proceso-resultados (adaptación de Chamorro, 2015) y en cada uno de ellos se sigue la metodología evaluativa que comprende la planificación y el diseño de la evaluación, el desarrollo, la contrastación y la metaevaluación, y establece una relación de contingencia y congruencia entre lo pretendido y lo realizado en el programa. El proceso evaluativo y su rigurosidad debe llevar a una toma de decisiones para el mejoramiento continuo y la innovación en la ENS.

## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad un espacio para el aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Carbonell Sebarroja J. (2014). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. (5.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chamorro Miranda, D. (2015). *Orientaciones para la evaluación curricular*. Manuscrito no publicado, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, núm. 47212 (2008).
- Decreto 1075/2015, de 26 de mayo, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Gallardo Martínez, R. D. P., Cabello, O., del Carmen, M., Pernet Lazcano, M. J. y Sarmiento Silvera, Y. M. (2017). *La evaluación del currículo y el mejoramiento de la propuesta de formación inicial de maestros en una escuela normal superior* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7718/130326.pdf?sequence=1>

- Gimeno Sacristán, J. (2012). Qué significa el currículum. En Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P. y Clemente Linuesa, M., *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 25-47). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M. A., Torres Santomé, J., Jackson, P. W. y Marrero Acosta, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori.
- Mccormick, R. y James, M. (1997). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid, España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de <https://bit.ly/2v1kb4S>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Presentación Naturaleza y retos de las escuelas normales superiores*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344006\\_recurso\\_7.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344006_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las escuelas normales superiores*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2015). *Aprender a pensar para poder elegir: la urgencia de una nueva pedagogía*. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Los contenidos: una reflexión necesaria* (pp.67-75). Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation. Vol. 9: Kluwer international handbooks of education*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.



## 10

# EVALUACIÓN CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

Zheila Mariana Pérez Balza  
Carlos Javier Padilla Arrieta  
Adriana Fontalvo Fontalvo  
Francisco Navarro Rodríguez

*El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar.  
(Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175)*

En este capítulo, nos ocuparemos de presentar los resultados de la investigación evaluativa del currículo en un establecimiento educativo (EE) del departamento del Atlántico. En primer lugar, esbozamos una revisión de la evolución del concepto de *currículo*; en segundo lugar, describimos el desarrollo del currículo en Colombia; en tercer lugar, abordamos los tipos de currículo desde la perspectiva de Grundy (1991, 1998); en cuarto lugar, presentamos una caracterización del EE en que realizamos la investigación de la evaluación curricular; en quinto lugar, presentaremos los resultados siguiendo el modelo de evaluación en el que se fundamenta el estudio (contexto-entrada-proceso-resultado); y, finalmente, expondremos

---

<sup>1</sup> El capítulo que aquí se presenta se deriva del trabajo de grado Fontalvo Fontalvo, A. M., Navarro Rodríguez, F., Padilla Arrieta, C. J. & Pérez Balza, Z. M. (2017). Evaluación del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia).

las conclusiones y recomendaciones que se derivan de la investigación evaluativa realizada.

## **Evolución del concepto**

El término *currículo* es un vocablo de origen latino que significaba “pista circular de atletismo”, aunque a veces se traduce como “pista de carreras de carros” (Kemmis, 1988). Deriva del verbo *curro* y su significado viene a ser “recorrer”. Esto le da un sentido de “ir hacia la meta” (Cabrerizo, 1999). Por su parte, el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española [RAE], 2014) señala que el primer detalle es anotar que no se utiliza el término latino *curriculum* sino su evolución al español *currículo*. Se le da en este diccionario dos significados posibles aplicables a la educación. El primero de ellos “plan de estudios”, la segunda definición que se nos ofrece es “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”.

El término *currículo* se utilizó por primera vez en un título de texto en la literatura pedagógica de Bobbitt (1924) y ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y las culturas. Los acontecimientos mismos de cada época han influido en la concepción que se tenga de este, por esta razón se puede decir que por muchas décadas se ha entendido de varias maneras, lo cual ha dado lugar a una interpretación polisémica que evita tener claridad sobre su verdadero significado. Por ejemplo, para los jesuitas, el término hacía referencia a “disciplina”, para referirse a cursos académicos que cumplían con un orden secuencial, mientras que para Abeli (1991) “significa que los alumnos se dirigen a su objetivo” (citado por Casarini, 1999, p. 4).

Es importante considerar que las grandes civilizaciones hicieron aportes que pudieron haber influido en las concepciones que posteriormente se gestaron en torno a este concepto, por ejemplo, según Mora (2004, p. 50)

- La civilización china contribuyó con la aplicación del examen.
- La civilización india contribuyó con ceremonias religiosas en sus actividades escolares.

- Los griegos contribuyeron con el humanismo.
- Los romanos aportan la formación encíclica.
- En la Edad Media se introdujo el *trivium* (retórica, dialéctica y gramática) y el *quadrivium* (aritmética, música, geometría y astronomía).

Esta última concepción estuvo vigente hasta el siglo XVIII en las universidades europeas (Casarini, 1999).

En épocas más recientes, autores como Smith, Stanley & Shores (1957) plantean un currículo tendiente a disciplinar la escuela y los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal. En la década de 1960, Kearney & Cook (1960) comprendían el currículo como “todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela” (citado por Iafrancesco, 2004, p. 18). Si se establecen puntos en común entre Dottrens (1962) y Johnson (1967), el currículo es una guía o un plan detallado del año educacional para los profesores (citado por Iafrancesco, 2004). Durante la década de 1970, Taba (1973, p. 20) lo describe como “una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura”. Entendiendo el término “cultura desde una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios-fines (Casarini, 1999, p. 20).

En la década de 1980, se establece una gran diferencia entre el currículo pensado y el currículo vivido; algunos autores como Jackson (1968) y Apple (1986) le dan gran relevancia a la realidad escolar. Más adelante durante la década de 1990 el currículo es considerado como “el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural [...] viene a ser como un conjunto temático, abordable interdisciplinariamente” (Sacristán, 1991, citado por Iafrancesco, 2004, p. 23). Es decir, el individuo al entrar en contacto con la ciencia y el arte incorpora conocimientos, valores y emociones que le permiten seguir con un proceso de socialización fundamental para ser considerado parte de la sociedad. En esta década, se destaca el carácter regulador y reproductor del currículo “El *curriculum* es: Una selección de contenidos y fines para la reproducción so-

cial, una selección de conocimientos y destrezas que han de ser transmitidas por la educación” (Lundgren, 1992, p. 331).

En síntesis, en atención a todo este recorrido histórico, se evidencia que no se puede hablar de currículo como asunto acabado, no hay una definición estática, pues el medio y la sociedad no lo permiten. El estudioso del currículo debe, entonces, mantener una visión vasta y profunda acerca de este objeto de estudio, en consideración a que no es predecible, por el contrario, se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las exaltaciones individuales y al medio que lo rodea.

## **EL CURRÍCULO EN COLOMBIA**

La evolución del concepto de *currículo* en nuestro país se divide en dos etapas: la primera en las décadas de 1960 y 1980; la segunda, en la década de 1990 y primera década del siglo XXI.

En la primera etapa, Colombia vive un desarrollo industrial en que lo principal era determinar cómo llevar a la acción los conocimientos científicos y cómo la escuela incorporaría estos nuevos conocimientos en los procesos educativos. Así es como se tienen en cuenta las ideas de Bobbitt (1918) y de esta manera la visión del currículo se fundamenta en el funcionalismo que buscaba la eficacia y la eficiencia. Es decir, se retoman las concepciones de Tyler (1950) sobre el currículo fundamentado en objetivos, el cual fue obligatorio en el país.

El currículo por objetivos tiene su primer ingreso en la educación primaria gracias al Decreto 1710/1963, de 25 de julio en el cual se regula el plan de estudio con las asignaturas y sus intensidades horarias; además, para la educación secundaria sucede lo mismo, pero reglamentado con Decreto 80/1974, de 22 de enero. Al docente se le entregaba este documento para que lo pusiera en práctica en el aula de clases, tal cual como estaba planteado. Esta masificación de la concepción curricular fue posible gracias a la creación de instituciones como los institutos nacionales de educación media diversificada (INEM) y los institutos técnicos agrícolas (ITA); todas con un enfoque curricular técnico, con el propósito de ampliar la cobertura

en los niveles de bachillerato y ofrecer a los estudiantes bases para poder ingresar al mundo laboral.

Hacia 1975 el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) inicia un proceso de modernización de la educación con el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, con la finalidad de perfeccionar el currículo. Para ello, se promulgó el Decreto 80/1974, de 22 de enero que estructuraba el sistema educativo.

En la década de 1980, el MinEducación propone la renovación curricular que se caracteriza por (MinEducación, 1998):

- Formulación de los lineamientos generales del currículo mediante la determinación de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de este.
- Diseño y elaboración de los programas curriculares.
- Aplicación piloto o experimentación del currículo reformado.
- Generalización del currículo a nivel nacional.

Durante la segunda etapa en la década de 1990 y primera década del siglo XXI, surgen muchos cambios en lo concerniente al currículo en nuestro país, entre ellos, la Constitución Política de 1991. Esta nueva constitución propicia la participación en la educación, la descentralización de su administración, y proclama una nueva concepción de ser humano para ser formado en los establecimientos educativos (EE). Así es como en la Ley 115/1994, del 8 de febrero, en el capítulo II, artículo 76, se llega a una conceptualización del currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

Igualmente, la Ley 115/1994, del 8 de febrero confiere autonomía a los EE para crear sus propios currículos, basadas en el contexto en el que se encuentren, a partir de lineamientos generales e indicadores de logros establecidos por el MinEducación según Resolución 2343/1996, de 5 de junio.

En la actualidad, además de lo estipulado en la Ley 115/1994, del 8 de febrero, se consideran los estándares básicos de competencias o parámetros de lo que todo niño debe saber y saber hacer, así como los derechos básicos de aprendizaje (DBA), los cuales “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área en particular” (MinEducación, 2016, p. 6).

## TIPOS DE CURRÍCULO

Siguiendo la clasificación de Grundy (1991), a continuación presentamos una tipología de currículo conforme a la teoría de los intereses.

### Currículo técnico

Uno de los primeros autores que definió el concepto de *currículo* es Tyler (1986) quien desarrolló un método o modelo para analizar e interpretar el currículo de un EE. El diseño de este modelo está basado en cuatro interrogantes: “¿Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿De las experiencias significativas de la escuela, cuáles ofrecen mayores probabilidades para alcanzar esos fines? ¿Cómo pueden organizarse de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se alcanzaron los objetivos propuestos?” (p. 2).

En busca de respuestas a estos cuatro interrogantes, el modelo de Tyler estipula siete etapas. La primera está dada por el estudio de los propios educandos como fuentes de objetivos educacionales, esto sugiere modificar las formas de conducta humana, tanto en sus pensamientos como en sus sentimientos, y el estudio del alumno puede dar un punto de partida para establecer objetivos claros que puedan solucionar las necesidades de la escuela. Sin embargo, esta opción es difícil, ya que cada estudiante de un EE tiene características diferentes de los demás e, incluso, poseen, en muchos casos, situaciones económicas y sociales diferentes. Sin embargo, es aquí

donde entra el rol del docente, quien, por su concurrente interacción con los educandos, tiene la certeza de cuáles son los cambios conductuales que se espera lograr en la escuela, lo que permite hallar soluciones conforme a las necesidades identificadas.

La segunda etapa la constituye el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela a fin de establecer objetivos a partir de las diferentes situaciones que se pueden percibir en el contexto, y que después de haberlas remediado, permiten crear estrategias para dar solución a necesidades que tengan características similares o, en su defecto, sean iguales. Por tanto, los conocimientos impartidos por la escuela deben ser actualizados y útiles, con el fin de que los educandos, al salir a enfrentarse a la sociedad de hoy, puedan generar soluciones a situaciones del contexto, debido a su flexibilidad.

Por su parte, la tercera etapa comprende el estudio que hacen los especialistas de cada asignatura. Esto permite sugerir objetivos que luego serán propuestos a la escuela para que los incluya en el plan curricular. Sin embargo, según el tipo de escuela, en algunos casos podrían no ser tan certeros para dar solución a las necesidades educativas, por lo que hay que considerar que estos especialistas, debido a su perspectiva académica y amplia experiencia en esta rama, son quienes conocen la forma en que cada asignatura puede contribuir de forma directa en la formación de los estudiantes.

En la cuarta etapa, Tyler resalta el papel de la filosofía en la selección de objetivos. A fin de seleccionar los objetivos más idóneos para enseñar, la escuela debe considerar el contexto en el que se desenvuelve. Asimismo, la filosofía institucional es fundamental para establecer una serie de objetivos, que, luego de ser estudiados, permiten escoger los que están más directamente ligados a la escuela y a la sociedad que los rodea. En cuanto al número de objetivos, Tyler destaca la conveniencia de tener pocos, pero muy claros, de manera que se logre satisfacer de forma correcta las necesidades de los educandos y la comunidad. Para su definición, la psicología del aprendizaje se constituye en un apoyo, ya que facilita establecer cuáles serían alcanzables y también aquellos que tardarán más tiempo en solucionar las situaciones de la escuela. Esto permite hacer una medición sobre

cuáles son los tiempos que se deben considerar para el logro de algunos objetivos, así como las edades en las cuales los educandos pueden lograr estas actividades.

Una quinta etapa la constituye la formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje. En este punto, se debe ser cuidadoso a la hora de escoger los objetivos, ya que estos se pueden convertir en actividades que pretenden conseguir los docentes que están a cargo de la asignatura y no generan ninguna transformación en el educando. Los objetivos deben apuntar a la resolución de situaciones del contexto, lo que permite crear actividades de aprendizaje que generen un cambio en el estudiante y en el contexto en el que se desenvuelve. Esto conduce a una sexta etapa: la organización de las actividades para un aprendizaje específico.

Tyler llama la atención sobre el especial cuidado que el docente debe tener en esta etapa para realizar una buena planeación que lo lleve a escoger y organizar de manera adecuada las actividades de aprendizaje. Actividades que deben estar estrechamente relacionadas con las diferentes asignaturas que se trabajan simultáneamente en la escuela, así como con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las necesidades de la comunidad educativa. Todas las acciones deben generar un aspecto positivo en las actividades, las cuales han de reforzarse entre sí.

La séptima y última etapa de este modelo curricular está orientada a la evaluación de la eficacia de las actividades de aprendizaje. La evaluación es una herramienta que permite verificar si las orientaciones y los objetivos planteados a los docentes para trabajar el currículo fueron precisos y lograron generar transformaciones en los educandos. Por otra parte, para realizar esta medición, es importante llevar a cabo un plan de evaluación bien elaborado que genere certeza y permita establecer si los objetivos propuestos en las fases anteriores produjeron los resultados esperados.

## Currículo práctico

Desde esta perspectiva, el currículo promueve una interacción de carácter reflexivo entre el docente y el alumno; en este sentido, la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje de los estudiantes. Eso da lugar a que los maestros no solo estarían preocupados por comprender los contenidos establecidos en el currículo, sino que también buscarían alternativas con las cuales logren la construcción del significado del alumno. “En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos” (Grundy, 1991, p. 100).

La educación, entonces, tiene un sentido práctico toda vez que es un acto de interpretación y construcción de significado que tiene lugar en las aulas de clase, las cuales devienen laboratorios donde el profesor es miembro activo de una comunidad científica (Stenhouse, 1981) que pone a prueba una hipótesis de educación cuyos resultados se constituyen también en experiencia vivida.

Esto implica que la selección del contenido curricular estará determinada por consideraciones sobre lo que afecta la experiencia, más allá de la enseñanza para lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano. Este tipo de acciones suponen un docente reflexivo de su práctica, capaz de evaluar su propio trabajo y generar transformaciones a partir de su propia experiencia de enseñanza. “Al experimentar en clase con los niños, tanto profesor y alumnos pueden desarrollar la sensación de aprender juntos” (Grundy, 1991, p. 134).

De esta manera, el currículo adquiere su verdadero valor y significación desde la acción en la práctica pedagógica (Gimeno, 1991, p. 4), entendiéndose esta como las acciones propias de las fases de planeación, ejecución y evaluación que se despliegan en el proceso formativo. Así, las tareas son actividades en las que desemboca el currículo, pero a su vez constituyen la intención de este; por tanto, la estructura de esa práctica está determinada

por muchos factores, como parámetros institucionales, organizativos y tradiciones metodológicas, además de las condiciones físicas existentes, cada una con autonomía funcional, las cuales forman toda una estructura en la que se envuelve el currículo al desarrollarse (pp. 8-9).

Sin embargo, en la práctica, esta relación no es fácil de comprender, por lo que se hace necesario buscar en los elementos que se entrecruzan e interactúan dentro de ella en un contexto caracterizado por la multiplicidad: los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social, entre otros, e influido por variables diversas que contribuyan a producir efectos complejos (Gimeno, J. 1991).

Es importante considerar que dentro de una clase se producen muchas cosas a la vez en un corto tiempo, por ello, muchas de las prácticas pedagógicas se dan como intuitivas e instantáneas. No obstante, el profesor debe con antelación prever y preparar el marco bajo el cual se llevará a cabo su práctica, para mantener el curso durante su desarrollo con retoques y adaptaciones. Es decir, el maestro debe salvaguardar la manera de mantener la cohesión entre todas las interacciones que intervienen en las diferentes situaciones de enseñanza, de esta manera no se perderá el sentido de lo real.

## **Currículo crítico-social**

El currículo enfocado desde la perspectiva crítico-social de la educadora australiana Shirley Grundy tiene en cuenta tres aspectos básicos: la teoría de los elementos cognitivos de Habermas (1982), la teoría crítica de la educación (Carr & Kemis, 1986) y la pedagogía del oprimido de Freire (1970), específicamente en lo relacionado con la praxis, es decir, la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Respecto de la teoría de Habermas, Grundy se basa en el interés emancipatorio para sustentar su perspectiva, ya que la autonomía permite que el ser humano trascienda, crezca y se desarrolle en su interés por el conocimiento de sí mismo, a través de la autorreflexión, la libertad y la racionalidad de la autonomía. Los intereses estimulados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación y el deseo (Habermas, 1982, p. 178).

En relación con la teoría crítica de la educación formulada por Carr y Kemis (1986), Grundy considera algunos de sus principales planteamientos. Por ejemplo, de cómo la educación debería servir para conseguir la emancipación como tarea fundamental del hombre y lograr su pleno desarrollo, ya que logra la transformación de las situaciones que lo reprimen. De manera que libera sus experiencias trascendiendo sus creencias y actitudes (Grundy, 1991, p. 142).

El último elemento que tiene en cuenta Grundy (1991) se relaciona con la postura inicial del pedagogo Paulo Freire en su programa de alfabetización, el cual se fundamenta en tres principios básicos: participación activa de los aprendices en el programa de aprendizaje, que esta experiencia fuera significativa y que el aprendizaje tuviera un enfoque crítico.

Cuando se hace referencia a experiencia significativa, la praxis desempeña un papel importante; no es una acción que mantiene una situación tal como es en el presente, sino una acción que cambia tanto el mundo como la propia comprensión de él. La praxis se orienta por un interés emancipatorio que preserva en los grupos la libertad de actuar dentro de sus propias situaciones sociales. La emancipación es acción reflexiva, responsable y autónoma.

En el enfoque Crítico, se identifican los conceptos de *autonomía* y *responsabilidad*, y se conciben elementos relacionados con el currículo, organizados en categorías de análisis: proceso de formación, visión general del currículo, proceso curricular, gestión del currículo, papel del lenguaje, función del currículo frente a la cultura, interacción educando-educador, experiencias educativas, contenidos, métodos y técnicas, evaluación y función de las teorías (Agray, 2010).

Desde esta perspectiva, se pretende formar seres humanos con una competencia comunicativa intercultural crítica, capaces de asumirse como ciudadanos del mundo, que perciben y actúan en él a partir de una transformación de la propia conciencia; seres humanos que se involucran de manera autónoma y responsable en el encuentro educativo y en el encuentro con los otros, a partir del reconocimiento de la diferencia y la pluralidad.

## **Caracterización del contexto de estudio**

Esta escuela se caracteriza por ser una institución del sector oficial de carácter técnico, ubicada en zona urbana. Ofrece los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional en cinco sedes: cuatro de primaria y una de secundaria; además brinda el programa de aceleración. En su PEI declara que imparte una formación técnica en agropecuarias, para lo cual se fundamenta en un modelo pedagógico desde las perspectivas humanista y constructivista.

La población estudiantil que asiste a los EE pertenece a estratos uno y dos del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén). Un 85 % vive en condiciones de pobreza y un 10 % en situación de hacinamiento, en zonas que presentan alto riesgo por las condiciones ambientales insalubres y de seguridad. En los hogares, se presentan situaciones en las que los hijos viven con uno de los padres o con un familiar cercano, un 60 % de madres son cabeza de familia y viven en condiciones de pobreza; asimismo, en los EE se reportan casos de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y desnutrición, entre otras (Fontalvo, Navarro, Padilla y Pérez, 2017).

En cuanto al desempeño de los estudiantes, los datos del índice sintético de calidad educativa de 2015 informan que en las áreas de español y matemáticas se evidencian niveles de desempeño bajos: en una escala de valores de 100 a 500, de modo que es 500 el puntaje más alto posible, el EE se encuentra por debajo de la media nacional (tabla 10.1). A pesar de que la escuela trabaja para cumplir con lo programado en el PEI, los estudiantes no alcanzan los logros (Colombia Aprende, 2015).

**Tabla 10.1.** Resultados pruebas Saber

		Pruebas Saber 2015							
Grados		3		5		9		11	
Media		IE	Nacional	IE	Nacional	IE	Nacional	IE	Nacional
Área	Lenguaje	248	325	248	312	247	293	46	50
	Matemáticas	257	332	252	318	255	298	45	51

**Fuente:** Colombia Aprende (2015).

## Metodología de investigación

El objetivo central de la investigación es evaluar el currículo de un EE y, a partir de los resultados, formular un plan de mejoramiento; para ello empleamos el estudio de caso. Esta perspectiva metodológica permite investigar “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 2009, p.18). El caso puede ser una situación problemática de la vida real para generar un estudio y su respectivo análisis, un programa o un aspecto en un EE (gestión de la comunidad, gestión académica, gestión directiva, entre otros).

El estudio de caso también se caracteriza por ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez, 1994); es particularista porque se centra en una situación, un suceso y unos programas concretos, es decir, en el análisis de situaciones únicas, y el entorno educativo es un escenario en el que se hace necesario analizar y profundizar situaciones peculiares: convivencia en el aula, procesos de enseñanza-aprendizaje, programas o el currículo.

Para asegurar la participación de toda la comunidad educativa y la validez de los datos, empleamos técnicas, como análisis documental, cuestionario, grupos focales y entrevistas estructuradas.

Los resultados de esta investigación evaluativa se constituyen en un insumo fundamental para tomar decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible (MinEducación, 2006a, 2006b) del currículo en el EE donde se realizó el estudio.

### Investigación evaluativa

Para una mejor comprensión de la evaluación del currículo, hemos adoptado el modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987, 2007) y ajustado para esta investigación por Chamorro (2020), el cual se centra en las dimensiones: contexto, entrada, proceso y resultados, cada una de ellas con sus respectivas subdimensiones, objetivos, técnicas, fuentes de información. El resultado de la evaluación de cada dimensión debe conducir a la toma de decisiones que se concretizan en un plan de mejoramiento (tabla 10.2).

Tabla 10.2. Diseño de la investigación evaluativa

Dimensión	subdimensión	Objetivo	Técnicas	fuentes de información
Contexto	Necesidades de los estudiantes	Establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con el currículo	Análisis documental Grupos focales	Padres, estudiantes, docentes
		Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo	Grupos focales	Rector Coordinadora
Input	Horizonte institucional	Establecer los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el horizonte institucional y el currículo	Grupos focales	Profesores Rector Coordinadora
		Establecer los mecanismos de construcción del currículo y el modelo pedagógico	Grupo focal	Padres de familia
		Describir el nivel de conocimiento y apropiación que los docentes tienen del horizonte institucional	Grupos focales Entrevistas Cuestionario	Profesores Rector Coordinadora

*Continúa*

Dimensión	subdimensión	Objetivo	Técnicas	fuelle de información
Proceso	Diseño	Determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico	Análisis documental	Currículo del EE
		Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula	Análisis documental	Currículo del EE
		Establecer las concepciones curriculares y criterios que orientan la práctica de los docentes Identificar el enfoque curricular que subyace en el imaginario de los docentes Establecer la articulación del modelo pedagógico con el enfoque curricular declarado por la IE	Cuestionario	Profesores
	Implementación	Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad	Observaciones de clase Cuestionario	Docentes
		Analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje	Grupo focal	Padres Estudiantes
		Establecer los mecanismos de implementación del currículo	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Currículo del EE Coordinador Rector Docentes
Resultado	Satisfacción	Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con el EE y el currículo	Grupo focal	Padres Estudiantes
		Establecer la utilidad y pertinencia de los aprendizajes	Observaciones	Profesores Estudiantes
		Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula	Grupo focal	Estudiantes

**Fuente:** Fontalvo et al. (2017, p. 96).

A continuación, daremos cuenta de los resultados de la investigación evaluativa realizada; para ello, seguiremos las dimensiones de evaluación propuestas por Stufflebeam y Shinkfield.<sup>2</sup>

## **Evaluación del contexto**

La evaluación del contexto mediante el análisis documental nos permite establecer que el currículo responde a los requerimientos nacionales consagrados en la Ley 115/1994, del 8 de febrero, Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, Decreto 1290/2009, de 16 de abril y la Ley 1620/2013, de 20 de marzo. Asimismo, pudimos constatar que el EE se rige dentro de la legalidad definida por la Constitución Política de 1991, la Ley 115/1994, de 8 de febrero y sus decretos reglamentarios (art. 73), el PEI (art. 79), el Decreto 1290/2009, de 16 de abril (art. 2), el Decreto 230/2002 (art. 3) y el Decreto 1860/1994, de 3 de agosto (arts. 34-35). Asimismo, menciona en el PEI atender los estándares básicos de competencias y las directrices trazadas en el Decreto 1290/2009, de 16 de abril en lo concerniente a la evaluación. En cuanto a los convenios, se identifican tres: uno interadministrativo con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para asegurar la formación técnica de los estudiantes en lo referente al procesamiento de frutas, hortalizas, piscicultura y explotación agropecuaria; otro con el SENA y la Alianza Colombo Francesa para desarrollar programas técnicos en sistemas y salud ocupacional; y un tercero con el Instituto Nacional de Pesca y Agricultura (INPA) para que los estudiantes de piscicultura realicen una pasantía por una semana en las instalaciones que tienen en el municipio.

Es importante señalar que en el PEI no se hace alusión a la Ley 1620/2013, de 20 de marzo y si bien es cierto que hace referencia al Código del Menor y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tampoco alude de manera explícita a la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre.

Los resultados indican que solo son consideradas las necesidades de los estudiantes referidas a la parte social y familiar de estos; no se hace claridad

---

<sup>2</sup> Para una mejor comprensión de los datos que se presenta explicamos algunas convenciones: ER: entrevista rector; GFP: grupo focal padres; GFD: grupo focal docentes.

en cuanto a necesidades emocionales, económicas, psicológicas, de convivencia y académicas. No obstante, la declaración que se hace en el currículo explicita la comunicación constante entre los estudiantes con los directores de grupo. También se hace referencia a la comunicación con los egresados (Facebook) y el blog institucional, pero esta se limita a indagar la ocupación actual y lugar de domicilio. Cabe destacar que en los dos últimos años se han hecho convocatorias de diferentes carreras tecnológicas con ayuda del SENA, y se ha dado preferencia a los graduados.

El estudio desarrollado permitió establecer que el EE tiene muy poco contacto con los egresados. En el blog institucional se evidencia que el último contacto data de 2011.

Con respecto a las necesidades de los estudiantes, los padres manifiestan la importancia de formación en áreas básicas como la tecnología, matemáticas y lenguaje, como base fundamental para su desempeño en la vida cotidiana y prepararse profesionalmente en ingenierías relacionadas con la modalidad. Desean que sus hijos sean formados en valores, que sean personas integrales, con autonomía, capaces de crear su propia microempresa. Son conscientes de que su formación académica no es suficiente para orientarlos y esperan que la escuela sea el medio para sacar adelante a sus hijos.

Desde la perspectiva de los docentes, la pobreza es un factor determinante para que el EE no tenga una educación de calidad; no obstante, llaman la atención en que, cuando matriculan a los hijos en colegios privados, sí se esmeran por que los estudiantes respondan positivamente al diseño curricular establecido en el EE.

Los profesores manifiestan sentirse solos en el proceso de enseñanza y que hace falta apoyo de los padres de familia. Sin embargo, si los docentes no tienen claras las necesidades de sus estudiantes respecto de lo que deben aprender, no podrán brindarles conocimientos que les permitan continuar la escolaridad básica y media, y lo que deben aprender que los prepare para acceder a aprendizajes posteriores a lo largo de la vida (Perrenoud, 2012).

Por su parte, el rector tiene una idea muy generalizada de las necesidades de los estudiantes, pues no precisa de qué manera el currículo responde a ellas:

Bueno, en aquel momento tuvimos en cuenta los planes de desarrollo, tanto del municipio como de la región, todos los procesos de formación, incluso de articulación con el SENA, las necesidades de formación de los muchachos, las necesidades de las competencias básicas, tuvimos en cuenta, de pronto, las características socioeconómicas de nuestro entorno, de nuestra región, que veíamos como muy importante el desarrollo en la parte de formación técnica, profesional de los jóvenes para su desempeño, pero también vemos que esas necesidades han ido cambiando, el entorno cambia con mucha frecuencia y somos conscientes de que tenemos que replantear algunos aspectos de esa misión, visión. (ER)

De las palabras del director y de la ausencia del estudio del contexto, es posible inferir que las acciones del colegio se fundamentan en suposiciones. Estos resultados llaman la atención sobre la necesidad de realizar estudios cuidadosos que den cuenta de las necesidades educativas, psicológicas, emocionales, económicas y convivenciales de la población estudiantil, las cuales deben ser recabadas por instrumentos de aplicación válidos y analizadas con rigurosidad, de tal manera que los resultados sean el fundamento para el diseño del currículo institucional.

### **Evaluación del horizonte institucional**

Esta etapa de la evaluación tiene como finalidad establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo, los mecanismos que emplea el EE para que los padres y los estudiantes conozcan el horizonte institucional y el currículo, las estrategias de construcción del currículo y el modelo pedagógico, y describir el nivel de conocimiento y apropiación que los docentes tienen del horizonte institucional.

Para alcanzar el propósito, las técnicas utilizadas fueron el análisis documental, el grupo focal y la entrevista.

Con respecto a la misión, el análisis documental nos permitió establecer que, aunque está presente en el PEI, no se articula con las necesidades es-

pecíficas del contexto, ni de los estudiantes; es decir, hay algunos aspectos que podríamos considerar que forman parte de las necesidades de los estudiantes, no obstante, no están demarcadas dentro de la misión, sino que aparecen en una pequeña descripción encontrada al principio del documento dentro de la identificación del EE. Además, se pudo constatar que el equipo de calidad del EE realizó modificaciones a la misión establecida, la cual se reformuló así:

Somos una institución educativa técnica agropecuaria [...] de carácter oficial e inclusiva, orientada hacia la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar, básica, media técnica y educación no formal. Promovemos en nuestros estudiantes el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales, y tecnológicas, valores como la comunicación, el liderazgo, la participación, sentido de pertenencia, honestidad, autonomía, tolerancia, responsabilidad, trascendencia, el respeto a las diferencias individuales y colectivas, el pleno desarrollo de sus potencialidades personales, comunitarias y productivas, generando la sana convivencia en una sociedad globalizada para el mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno (PEI). (Fontalvo et al., 2017, p. 101)

Al respecto, se puede observar que esta misión continúa presentando algunas falencias: no se deriva de las necesidades del contexto y no hace referencia a su valor agregado, es decir, aquello que la hace diferente de las demás. Obsérvese que presenta algunos valores que realmente no lo son (comunicación y liderazgo).

En cuanto a la visión, dentro del análisis documental, no se establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión. Se hace referencia a la presente década sin especificar cuál, y no se explicitan claramente las necesidades de la población.

Por su parte, la visión también ha sido objeto de reformulación:

Aspiramos a construir a partir de la presente década (2016-2025) una institución con altos logros académicos que busca la excelencia en todas las dimensiones del desarrollo humano, gestora de cambios sociales y económicos, mediante la consolidación de una propuesta de formación integral

de niños, niñas, jóvenes y adultos creando espacios de interacción entre estudiantes, docentes, padres de familia con la implementación de proyectos pedagógicos transversales y la articulación con entidades de educación técnicas, tecnológicas y superior (PEI). (Fontalvo et al., 2017, p. 102)

Como puede observarse, en este enunciado de la visión, se especifica su alcance en el tiempo y hace énfasis en logros académicos de manera general. Asimismo, se visiona como un EE que promoverá cambios sociales y económicos, para lo cual formará de manera integral a los niños, los jóvenes e, incluso, a los adultos con el apoyo de entidades aliadas. Llama la atención la prevalencia del logro académico sin explicitar en qué áreas es inminente.

El análisis documental nos permitió establecer que en el PEI se puede observar que en el artículo 2.1.7 se menciona que la misión al igual que la visión son dadas a conocer a la población estudiantil durante el proceso de inducción al inicio del año escolar y a los padres de familia en reuniones; además, se divulgan mediante el blog institucional.

Con respecto al horizonte institucional, las entrevistas realizadas a los directivos del EE (rector y coordinadora) nos permiten establecer que están en consonancia con lo mostrado por el análisis documental: no existe una articulación entre el horizonte institucional con el currículo. Evidencia de ello la encontramos en la entrevista con el rector:

“Pero también vemos que esas necesidades han ido cambiando, el entorno cambia con mucha frecuencia y somos conscientes de que tenemos que replantear algunos aspectos de esa misión, visión”. (ER)

Además, los resultados de los grupos focales indican que tanto los estudiantes como los padres de familia no tienen un claro conocimiento sobre la misión institucional, aunque saben que la misión y la visión existen (publicada en carteleras, documentos), no la definen ni reconocen el impacto que esta tiene en su formación integral. Aspecto que puede estar relacionado con los hallazgos arrojados por el análisis documental, las entrevistas y los grupos focales. Veamos:

“Una de las visiones es visionarse como uno de los mejores académicamente, lo que recuerdo, pues, tener una mayor disponibilidad de pronto... no sé, en cuanto a tener un mejor conocimiento de lo que realmente es el servicio de la comunidad.

Y en cuanto a la misión, me imagino yo que será en lo poquito, así que medio me acuerdo es de pronto de tener una base en cuanto a los conocimientos que aquí se realizan y se acortan, tener un mejor servicio a la comunidad, ser ejemplo”. (GFP)

Estos resultados indican que debería hacerse un trabajo de comunicación más eficaz con todos los estamentos de la comunidad educativa, de manera que todos los elementos que componen el horizonte institucional sean del conocimiento pleno de todos, así se generaría un proceso de pertenencia con el EE al compartir todos un mismo norte.

En el PEI del EE, se expresa de manera clara los valores institucionales, como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, el amor, el sentido de pertenencia y la solidaridad, los cuales, de la mano del aspecto académico, buscan formar ciudadanos integrales. Aunque no hay evidencia dentro del PEI acerca del proceso que dio origen a la formulación de los valores, se tiene conocimiento de que muchos aspectos que allí aparecen tienen que ver con el documento institucional anterior que reposa en los archivos del EE. Los valores institucionales son divulgados a través de la página web, en el blog del colegio y en el manual de convivencia.

El análisis realizado nos permitió establecer que no hay evidencia de directrices que orienten la articulación de los valores enunciados en el PEI con el currículo diseñado (plan de estudios). Sí de un programa de convivencia ciudadana que se realiza actualmente en el EE, pero este no se encuentra articulado al PEI, es decir, no hay evidencia de ello plasmada en el documento.

Por otra parte, la filosofía del EE es coherente con los lineamientos emanados por el MinEducación, sin embargo, no establece una relación con las necesidades del contexto y el entorno, al igual que con las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el estudio nos permitió establecer que no hay certezas sobre:

- El proceso que dio origen a la filosofía institucional, pero hay archivos dentro del EE que dan cuenta del currículo anterior.
- La manera como se da a conocer a los estudiantes y a la comunidad en general la filosofía institucional, como tampoco hay claridad en la forma como es llevada a cabo la integración de la filosofía con la cotidianidad del EE, pues se habla de la construcción de una sociedad acorde con las exigencias de la globalización; sin embargo, no hay especificidad en el modo como llegarían hasta ese punto desde la escuela.

En cuanto a la existencia de documentos que manifiesten cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las “necesidades de la sociedad” y las necesidades específicas de los estudiantes, no hay estudios que den cuenta de las necesidades de la sociedad, aunque en el PEI existe un análisis e interpretación de los resultados de las diferentes áreas de gestión del EE fundamentados en la *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (MinEducación. 2008).

Con respecto al perfil del estudiante, se identifica una descripción del perfil de la comunidad en general y no solo del estudiante. La ausencia de estas concepciones repercute negativamente en los procesos de formación por cuanto no se estaría hablando de una escuela inclusiva en su totalidad, en atención a que los estudiantes son sujetos de derecho, a quienes se les debe garantizar el cumplimiento de estos, los cuales son universales, prevalentes e interdependientes (Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, art. 8).

### **Capacidad del sistema**

El análisis realizado permitió establecer que el EE ha establecido los espacios, ha distribuido el personal docente y ha estipulado los tiempos para asegurar el desarrollo de los programas de las diferentes asignaturas. La distribución de los profesores se realizó en atención a la especificidad de las asignaturas, la formación del docente y, en ocasiones, la limitación del número de docentes asignados al EE.

En cuanto a las metas educativas, los datos indican que no hay unas metas específicas para las áreas del conocimiento, como lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles, por lo que se puede afirmar que las metas no están orientadas a subsanar una necesidad específica de los estudiantes (tablas 10.3 y 10.4).

**Tabla 10.3. Misión**

¿Quiénes somos?	Propósito del EE	Orientación del EE	Medios empleados	Valores	Responsabilidad	Valor agregado
Técnica agropecuaria preescolar, básica, media técnica y educación no formal, carácter oficial e inclusiva.	Desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales, y tecnológicas, pleno desarrollo de sus potencialidades personales, comunitarias y productivas, generando la sana convivencia en una sociedad globalizada para el mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno.	Técnica agropecuaria		Sentido de pertenencia, honestidad, autonomía, tolerancia, responsabilidad, trascendencia, respeto.		

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 10.4. Visión**

Temporalidad	Necesidades de la población fundamento de la visión	Innovaciones	Avances tecnológicos	Acciones para desarrollar la visión	Mecanismos de integración	Sistema de difusión
Aspiramos a construir a partir de la presente década (2016-2025).	Con altos logros académicos que busca la excelencia en todas las dimensiones del desarrollo humano, gestora de cambios sociales y económicos, mediante la consolidación de una propuesta de formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos.			Con la implementación de proyectos pedagógicos transversales y la articulación con entidades de educación técnicas, tecnológicas y superiores.		

**Fuente:** Elaboración propia.

## **EVALUACIÓN DEL PROCESO: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO**

En un primer momento de esta etapa, la evaluación consiste en describir cómo fue diseñado el currículo y cuál es su enfoque, determinar su articulación con el modelo pedagógico, identificar el enfoque curricular que subyace en el imaginario de los docentes y establecer las concepciones curriculares y los criterios que orientan la práctica de los docentes. Asimismo, la evaluación busca identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad, y analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.

En lo relacionado con la construcción del currículo y el modelo pedagógico del EE, el análisis documental muestra que no hay evidencias del proceso seguido para definir los criterios, los componentes y las características específicas. Por esta razón, durante el proceso investigativo se puso énfasis en la reconstrucción del proceso a partir de las entrevistas realizadas al director y los docentes, como también así como en la encuesta aplicada a estos últimos.

El director y la coordinadora no establecen diferencias entre currículo y modelo pedagógico, sino que consideran que es lo mismo. Destacan que para su diseño se conformaron equipos de docentes con el perfil más acorde a la investigación y, sobre todo, en el aspecto pedagógico. Para llegar a su definición, realizaron lecturas de modelos y examinaron los de otros EE similares con la finalidad de generar estrategias que permitieran alcanzar algunas metas muy particulares y el desarrollo de los niños de su EE. Una vez estuvo diseñando, fue aprobado por el consejo directivo.

Por su parte, los docentes identifican dos características del modelo pedagógico: humanista y cooperativo; señalaron que cada docente realiza sus prácticas de acuerdo con su área. En lo que se refiere a la enseñanza, los profesores dejan en claro que tienen concepciones diferentes sobre para qué se enseña en el EE. Veamos algunos ejemplos:

“El modelo pedagógico, se estableció en que es humanista”. (GFD, P2)

“Nooo, es cooperativo”. (GFD, P2)

“Bueno, con respecto a mi caso creo que todo parte de las modalidades, ¿cómo enseña uno? Los temas los desarrollo tratando en la mayoría de los casos de mostrar cómo es la realidad de las cosas, cómo se deben ellos comportar en un determinado ambiente, como simulando el ambiente donde ellos van a estar y para qué se enseña eso”. (GFD, P6)

“En transición enseñamos la práctica, los conceptos que trabajamos con la lúdica, tratando de que ellos se enamoren de lo que es el conocimiento”. (GFD, P6)

En síntesis, no hay unidad de criterio. La enseñanza está orientada a formar empleados (lo que corresponde con una concepción técnica del currículo), a formar emprendedores (concepción práctica del currículo) y a preparar profesionales (concepción técnica del currículo). Los datos indican que no hay una unidad en la fundamentación y aplicación del modelo pedagógico, que no hay una noción de currículo compartida entre los docentes y directivos docentes del EE.

Por su parte, en el PEI se identifica la descripción de un modelo pedagógico integrador con enfoque constructivista y humanista, orientado hacia la formación integral del educando, basado en el principio básico de construir el conocimiento y fundamentado en las teorías de Jean Piaget y Emmanuel Kant.

En cuanto al desarrollo de competencias, en el documento analizado se definen como “un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”. Es decir, la comprenden como un saber hacer en cuya ejecución se combinan rasgos intelectuales y emocionales. Por su parte, los docentes la conciben como la capacidad de incursionar en la parte laboral. Consideran importante las competencias ciudadanas en la formación del estudiante, las cuales dicen evaluar a partir de la enseñanza de buenos modales, por lo que creen necesario la enseñanza de normas sobre comportamiento dentro y fuera del salón de clase.

Con respecto a la noción *calidad*, en el documento no se identificó una postura o teoría que fundamente las acciones curriculares. El análisis realizado a las entrevistas y los grupos focales nos permite establecer que esta se mide a partir de los resultados de las pruebas Saber y el índice sintético, que en su conjunto develan un bajo desempeño académico en matemáticas y lenguaje, por tanto, una bajo nivel de calidad.

Para los directivos, el interés del currículo está orientado hacia las competencias básicas tal como se estipulan en los estándares de competencias y en la modalidad de las competencias laborales, articuladas con el SENA, en busca con esto de salidas ocupacionales para los estudiantes en un lapso de cinco años. Estas últimas están en proceso de revisión para tener un valor agregado en los procesos de formación. Asimismo, los directivos docentes manifiestan que los resultados de las pruebas Saber no están dando los mejores indicadores y esto se debe a que el plan de estudios no está dando los mejores resultados. Les gustaría saber cuáles son las causas por las cuales no obtienen los resultados esperados y que el diseño está relacionado con la implementación del currículo y el seguimiento que se realice de los procesos. No se descarta también que las causas tengan que ver con el contexto familiar desde las necesidades del estudiante.

En un segundo momento, se evalúa la implementación del currículo. El análisis documental permitió establecer la articulación del plan de estudios con la misión, la visión, la filosofía, los valores y el perfil contemplados en el PEI y el modelo pedagógico, en coherencia con los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias, basados en una rejilla de evaluación, específicamente en el área de ciencias naturales y educación ambiental, lo cual evidencia los siguientes aspectos:

- El plan de estudios de esta asignatura posee elementos que le dan pertinencia, sin embargo, debe ser más claro el trabajo por competencias en la malla curricular y su articulación con la misión, la visión, la filosofía, las metas, los valores y el perfil contemplados en el PEI.

- El plan de estudios muestra de forma clara los métodos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las metodologías y la evaluación con las que se desarrollarán las temáticas que guardan coherencia con lo establecido en el modelo pedagógico institucional.

Asimismo, plantea que la enseñanza problémica está orientada a la realización de tareas que conlleven el análisis de objetos, hechos y fenómenos variados con diferentes niveles de complejidades, de manera que, a partir de la interpretación, la argumentación y la proposición, el estudiante pueda llegar a las conclusiones requeridas.

Otros aspectos en que se hace énfasis en el plan de estudios son:

- La constitución de espacios de reflexión, tareas que ayuden defender su posición respetando la del otro.
- La libre exploración, tareas que permitan la formulación de preguntas y el cuestionamiento de su propio conocimiento.
- El aprender haciendo en el contexto, tareas que permitan comprobar resultados de su trabajo, evidenciado en las prácticas agrícolas y pecuarias.
- La enseñanza a través de proyectos, en la que se implementen tareas de investigaciones con el objetivo de estimular la curiosidad, la necesidad de saber, de aprender por deseo y no por obligación, mostrado en los proyectos de aula de los diferentes programas.

En lo relacionado con el aprendizaje, este se orienta a desarrollar en el estudiante las competencias establecidas en el plan de estudios, pero no se muestra de forma clara cuáles son esas competencias y de qué manera se van a alcanzar.

Respecto de la evaluación, se enuncia que se desarrollará en etapas, en atención a los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en consideración a las dimensiones cognitivas, actitudinales y valorativas del estudiante. Estas se definen como sigue:

En cuanto a los instrumentos para realizar la evaluación, los datos indican que los más usados son en su orden: exámenes tradicionales, exámenes con libro abierto, participación en clase (foros, debates, mesas redondas, ponencias), exposiciones, trabajos prácticos de aplicación, portafolios, estudio de casos, reseñas de lectura, juegos de roles y simulación, y producción de textos (ensayos, informes, entre otros).

La concepción de niño/niña no se tiene en cuenta o no se expresa de forma clara, pues se habla de “los estudiantes” en forma general, así como en el momento de referirse a los adultos se habla de comunidad educativa y no se identifica una concepción explícita de mujer y hombre. Se utiliza la expresión “comunidad educativa” para referirse a todas las personas relacionadas con la escuela; no se tiene en cuenta la concepción ciudadano-ciudadana.

En cuanto a la noción de *calidad*, en plan de estudios no da cuenta de qué manera se evidencia la calidad en este. Por su parte, los docentes manifiestan que no existen unos criterios claros con los cuales esta se mida en el EE:

“Bueno, pienso que institucionalmente aún no tenemos un parámetro donde de manera institucional digamos que tenemos un estudiante con calidad. Ahora mismo la calidad de la institución la considero subjetiva, no tenemos unos parámetros unificados para decir que tenemos estudiantes en calidad porque alcanzamos unos de ellos con estos logros, etc., no se tiene cuantificado de manera institucional”.  
(GFD, P13)

El modelo o enfoque pedagógico y su relación con los planes de área, las estrategias de aprendizaje y cómo se trabajan las competencias también fue objeto de estudio.

En cuanto a la relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por áreas, grados o niveles, se pudo evidenciar que en el plan de área no se encuentra una matriz que muestre cada uno de los contenidos que se verán en el área, sino solo objetivos o competencias que se quieren lograr por grados o niveles.

Respecto de la manera como se trabaja en la escuela en lo referente a actividades de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, las actividades de acompañamiento o el apoyo a estudiantes, entre otras, no se muestran las actividades de enseñanza-aprendizaje que realizarán los estudiantes con bajo rendimiento, que permitan fortalecer el desarrollo de competencias básicas, por lo cual la relación no se muestra. Asimismo, no se evidencian actividades de acompañamiento en el plan de estudios para estudiantes con bajo desempeño, sino que solo se hace referencia a actividades y estrategias de grupo en general.

Con respecto a las rutas de evaluación, las estrategias de valoración y el seguimiento de los aprendizajes y su relación con los criterios e instrumentos de evaluación y promoción de los estudiantes, los análisis indican que no se especifican estas rutas de evaluación por niveles, sino solo se mencionan de forma general las formas de evaluación para todos los grados y que se considera el desempeño de los estudiantes. Tampoco hay una relación evidente entre los instrumentos de evaluación con las metas educativas, ni de cómo la evaluación retroalimenta el plan de estudios y las mallas curriculares.

En atención a que el EE no se pudo encontrar una malla curricular completa donde todas las áreas se encuentren articuladas entre sí y se vea la alineación del y los planes de áreas, se imposibilita realizar la aplicación de la rúbrica de evaluación a esta malla. Cabe resaltar que los planes de estudio se encuentran trabajados por separado, es decir, no se tiene una estructura en la que todas las áreas que maneja el EE trabajen conforme a unos criterios y lineamientos comunes. Estos resultados indican que urge el diseño y la implementación de una reconfiguración curricular en que se integren todas las áreas del conocimiento y se trabaje a partir de criterios comunes, y se observen las especificidades propias de cada área del saber.

Con respecto a la implementación del currículo en el aula, las observaciones realizadas permitieron identificar que los aprendizajes logrados están orientados a memorizar contenidos y sin discutir o contemplar su aplicación en la cotidianidad.

En la observación de clase, se aprecia que el docente solo realiza preguntas que indagan el conocimiento que el estudiante tiene sobre el tema a tratar, fomenta poco la activación de conocimientos previos con los nuevos conocimientos, no parte de las dificultades que presentan los estudiante y no retroalimenta de manera inmediata los desempeños errados de los estudiantes.

Los datos indican que el desarrollo magistral de la clase evita que el docente monitoree los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente. La mayor parte del tiempo de clase es dirigida por los docentes desde el tablero.

Por otra parte, respecto del análisis realizado a los programas de formación, en el documento institucional se menciona el desarrollo de los siguientes proyectos: Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Proyecto de Educación Ambiental, Proyecto de Seguridad Alimentaria, Proyecto de la Familia y Proyecto de Vida, en los cuales se observa una estructura definida en cuanto a objetivos, problema, justificación y metodología. Sin embargo, aunque dentro de la justificación se menciona la finalidad de cada uno de los proyectos, no se habla del impacto que estos podrían tener en la vida de los estudiantes.

Aunque los proyectos plasmados en el documento institucional contemplan algunas de las necesidades del entorno de los estudiantes, sería bueno que estos den cuenta del impacto que tendrían para la vida de cada uno de ellos y que las actividades a realizar aparezcan claramente especificadas. En su momento, teóricos como Tyler (1973) ya habían señalado la importancia del contexto para definir los objetivos y las estrategias a fin de dar solución a necesidades que tengan características similares o, en su defecto, sean iguales. Es importante señalar que los conocimientos impartidos por la escuela deben ser actualizados y se útiles, con el objeto de que los educandos, al salir a enfrentarse a la sociedad de hoy, puedan generar soluciones a situaciones del contexto, debido a su flexibilidad (Perrenoud, 2012).

Estos resultados indican que se hace necesario especificar claramente estos proyectos en el currículo y de qué manera cada uno de ellos puede impactar la sociedad y la funcionalidad que tendrían para los estudiantes de la EE a

fin de brindar oportunidades reales para enfrentar su vida una vez finalicen sus estudios en el EE.

## RESULTADOS

### Evaluación del grado de satisfacción de padres y estudiantes

En cuanto a la dimensión resultados, el análisis está orientado a establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con el EE y el currículo, la percepción que los estudiantes tienen de los procesos de aula y la utilidad y pertinencia de los aprendizajes.

Los padres manifiestan sentirse satisfechos con el EE por la formación que sus hijos reciben del SENA, ya que contribuye a prepararlos para la vida laboral a corto plazo, y consideran necesario que sus hijos deben formarse a nivel técnico para ubicarse laboralmente una vez hayan terminado su bachillerato o seguir estudios avanzados en el ámbito de la piscicultura, veterinaria y agricultura.

Consideran que la modalidad del EE proyecta algo que la hace diferente en comparación con los otros EE del municipio; a partir de esto, visionan mejorar su estilo de vida. Creen que el EE es una de las que está mejor enfocadas en cuanto a la industria, el comercio y la preparación de la persona como tal. Afirman, además, que el área de psicorientación responde a las necesidades psicológicas de los estudiantes, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

“El hijo mío que él estaba acá, él estaba repitiendo tercero, porque él estaba estudiando en una institución privada, a él le ha ido excelente, él ha tenido un buen apoyo, la profesora le ha brinda apoyo a mi hijo”. (GFP, P.5)

“Sí, también la parte de la psicorientación ha sido muy eficiente con los alumnos que académicamente, disciplinariamente, iban muy mal, esa parte se ha trabajado bastante y son alumnos que han mejorado también esa imagen tan mala que tenían”. (GFE, P2)

Por su parte, los estudiantes aseguran que sus clases podrían ser mejores. Afirman que sus experiencias pedagógicas son monótonas; a pesar de que algunos docentes dinamizan, la mayoría no lo hace, por eso esperan que el colegio les aporte más. Manifiestan que les gustaría que los evaluaran con actividades dinámicas, que en el desarrollo de las clases los docentes dejen la rutina y que estos sean evaluados por los estudiantes. También consideran necesario que se realicen cambios en la metodología utilizada por los docentes. Veamos algunas evidencias de ello:

“Que cambien la rutina, no solo de escritura, dictado, tablero, sino que también haya una hora donde se recree uno, que nos enseñen educativamente, pero también en el modo de juego”. (GFE, P2)

“Me gustaría evaluar a los profesores también, que se haga justicia, porque cuando uno llega tarde nos castigan, pero cuando ellos llegan tarde ¿quién los castiga a ellos?”. (GFE, P5)

Con respecto a los contenidos y conocimiento aprendidos, los estudiantes manifiestan que los docentes hacen énfasis en contenidos que muy poco se relacionan con la práctica y con las exigencias de la sociedad. Desde su perspectiva, los profesores desarrollan solo conocimientos y evalúan a los estudiantes en atención a la participación en clases, exámenes orales, tareas, trabajo en grupo, presentación personal y la disciplina:

“Los profesores desarrollan solamente conocimiento y falta práctica”. (GFE, P2)

“Considero que los conocimientos aprendidos no se relacionan con lo que nos exigen hoy en día”. (GFE, P 4).

“Me gustaría que me evaluaran de una forma más dinámica, que dejen la rutina y empleen nuevos métodos; así como lo están haciendo no es muy dinámico que digamos y no llama mucho la atención en realidad”. (GFE, P5)

Otro aspecto que señalan los estudiantes son los inconvenientes que se presentan con el clima de aula que genera dificultades en el aprendizaje de los

estudiantes, en aspectos como la disciplina, la tolerancia en clase y la no comprensión de los temas desarrollados debido a factores convivenciales.

Asimismo, los estudiantes reclaman por cambios en el procedimiento para tomar los correctivos en los procesos disciplinarios, ya que en la mayoría de los casos son calificados con notas numéricas que son consideradas para evaluar los periodos con un desempeño bajo.

Otro aspecto contemplado en el estudio es la implicación de estudiantes y padres en los procesos educativos. Los datos indican que los padres hacen poco acompañamiento a los hijos en las actividades escolares; se limitan a verificar si hacen la tarea, pero sin revisar su contenido; son conscientes de que los niños no toman apuntes en el colegio alegando que se debe a pereza por parte de estos; afirman, además, que los estudiantes no se preparan para las evaluaciones programadas, los padres se enteran de que las tienen porque hacen revisión de sus cuadernos y de esa manera los ponen a estudiar. Los padres consideran que el proceso evaluativo no debe aplicarse únicamente a los estudiantes, sino también a ellos mismos:

“Me parece chévere que se pongan a conocimiento y que evalúen también a los padres, que no sea a los alumnos como tal, sino a los padres, porque como docentes se dan cuenta ustedes de qué tanta atención les prestamos a nuestros hijos”. (GFP, P10)

## CONCLUSIÓN

Con los resultados obtenidos, nos podemos dar cuenta de que el EE existe la necesidad de unificar criterios en cuanto al desarrollo de su currículo, pues se ve cómo cada componente se trabaja de manera arbitraria, sin unos parámetros a seguir, lo que nos lleva a presentar una propuesta de plan de mejoramiento que se orienta precisamente a direccionar cada una de las áreas correspondientes al currículo. Estas áreas corresponden a resignificación del horizonte institucional (misión, visión, metas, perfil del estudiante), rediseño curricular y rediseño del plan de estudios, con la finalidad de lograr una articulación de los componentes, para un mejor y adecuado trabajo de los miembros de la comunidad educativa.

El estudio realizado nos permite concluir que el EE no tiene plenamente identificadas las principales características sociales, económicas y culturales de los estudiantes y sus familias. Como consecuencia de lo anterior, las necesidades de los estudiantes no son consideradas en la implementación del plan de estudios. Según Dewey (1938), citado por Díaz-Barriga (2006), las necesidades de los estudiantes son muy importante, ya que los currículos educativos requieren permanentemente cambios, los cuales están determinados por las necesidades y los intereses de los estudiantes. Satisfacer estas necesidades de manera intencional dentro del currículo asegura el desarrollo de habilidades sociales que permiten a los estudiantes ser partícipes de la sociedad no solo en el aspecto laboral sino como ciudadanos que ejercen y demandan derechos. Por tanto, para este EE es conveniente realizar estudios cuidadosos que den cuenta de las necesidades educativas, psicológicas, emocionales, económicas y de convivencia de la población estudiantil, las cuales deben estar soportadas por instrumentos de aplicación sujetos a estudio, para posteriormente ser incluidas dentro del currículo institucional.

En relación con la identidad institucional, los resultados permiten concluir que los integrantes de la comunidad educativa no están involucrados en su definición, ya que las necesidades de los estudiantes no son consideradas. Asimismo, los datos indican que existe desarticulación entre el diseño y la implementación curricular.

Es de recalcar que la misión y la visión institucional, aunque están consignadas en el PEI, no son conocidas a fondo por los docentes, padres de familia y estudiantes del EE. Los docentes tampoco procuran, de manera intencional, la formación integral de los educandos y el desarrollo de competencias básicas, laborales y tecnológicas. Asimismo, la necesidad de formación en valores, claridad en las metas institucionales y el perfil del estudiante son aspectos que urgen reformulación en cuanto a su claridad y pertinencia.

En cuanto al diseño y la implementación curricular, los resultados indican que no hay una evidencia física de su existencia y en la percepción docente

no se evidencia una unidad de criterio referente a su conceptualización y características. Los docentes y directivos docentes hacen referencia al plan de estudios como currículo.

En la implementación curricular, se observa que el docente en su práctica pedagógica hace énfasis en la reproducción de contenidos, encaminado a la obtención de un producto, que se logra mediante una serie de pasos, pero sin saber cuál es su aplicabilidad en el contexto en el que se desenvuelve el estudiante. Coincidimos con Grundy (1991, p. 46) en que “en todos los casos en que se contempla la educación en este sentido orientado al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase”.

Los resultados evidencian una ausencia de coherencia entre lo que enseñan los docentes y lo que evalúa el MinEducación. Esto implica un divorcio entre las metodologías y formas de evaluación sugeridas en el modelo pedagógico y las efectivamente utilizadas por los docentes en su práctica pedagógica. Es de destacar que la evaluación no está centrada en competencias, sino que es una evaluación interpretada por la norma (Decreto 1290/2009, de 16 de abril) que finalmente es sumativa (escala de 0 a 5), y que se obtiene mediante procedimientos rutinarios (p. ej., colocar 1 por mal comportamiento). Los resultados muestran que los docentes no tienen bien claro la noción de *competencia*, lo que no permite conseguir los resultados esperados, ya que no desarrollan habilidades en los estudiantes.

En la dimensión proceso, vimos que el currículo diseñado e implementado no presenta coherencia, es decir, lo que se encuentra diseñado no es lo que se hace en la práctica pedagógica. Se requiere precisar las competencias que se desarrollarán en la práctica pedagógica.

El modelo pedagógico que presenta el EE solo se encuentra plasmado en el PEI de manera muy general; además, no se especifica en el documento ni se evidencia una articulación en la práctica con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las observaciones de clase indican que los docentes trabajan de manera individualizada; emplean metodologías (basadas en

la repetición, memoria, evaluación de tareas, evaluación sumativa) que se correlacionan con un currículo técnico. Esto indica que los docentes no tienen claridad sobre el modelo pedagógico constructivista humanista declarado en el PEI. Por tanto, es urgente el diseño de un documento que comporte el currículo del EE respecto de enfoque curricular, noción de competencia, noción de calidad, fundamentos (psicológicos, socioculturales, educativos y pedagógicos —enseñanza, aprendizaje y evaluación—), lineamientos para la organización y desarrollo de las asignaturas (niveles o grados) conforme a la noción de competencia y lineamientos para la evaluación.

Con respecto a la satisfacción de los padres, los datos indican que los padres se encuentran conformes con la formación que el colegio brinda a sus hijos respecto de la ubicación laboral. Aspecto que es compartido con las directivas del colegio, mas no con los docentes. Los estudiantes, por su parte, reclaman actividades pedagógicas más activas y dinámicas, y aspiran a que los docentes dejen de lado la rutina, porque tiene un efecto negativo en ellos: los desanima y provoca el desinterés por las clases.

La comprensión detallada y profunda de las fortalezas y debilidades encontradas en el currículo del EE nos llevó a sugerir un plan de mejoramiento en el que sus acciones se centren en la superación de las debilidades encontradas. Este plan de mejora no se pudo implementar debido a las dificultades presentadas con los directivos docentes en las convocatorias programadas para la conformación de las mesas de trabajo a fin de socializar la evaluación completa del currículo y la propuesta de plan de mejoramiento.

La resignificación del horizonte institucional es la principal acción a seguir, la cual se considera con base en los resultados obtenidos en la evaluación de este componente. Con este fin, consideramos la identidad institucional (objetivos, metas, valores y perfil) para una definición clara, pertinente y contextualizada de las acciones académicas y formativas en el EE.

La siguiente acción es el rediseño del currículo, para lo cual es fundamental la formación docente en constructivismo social con el fin de redireccionar

el enfoque curricular del modelo pedagógico que subyace en el currículo del EE. Asimismo, la formación incluye las nociones de *competencia* y *referentes de calidad*.

La formación docente permite una definición más clara y consciente de los lineamientos curriculares y pedagógicos que orientarán la práctica pedagógica del EE, articulada a la noción de *competencias básicas* y *derechos básicos de aprendizaje* por niveles y conjuntos de grados, incluso las competencias de la modalidad. En la formulación del plan de mejoramiento, han de incluirse también los proyectos pedagógicos educación ambiental, educación sexual y derechos humanos (educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos).

A manera de cierre queremos plantear las siguientes recomendaciones que podrán ser consideradas durante el proceso de apropiación y puesta en marcha del plan de mejora presentado, para lo cual resulta importante atender a los siguientes aspectos:

- El éxito de las mesas de trabajo depende de la participación voluntaria y comprometida de la comunidad educativa, desde padres de familia, hasta directivos y docentes del EE, a fin de lograr la realización de un trabajo consciente y basado en la realidad institucional.
- Los directivos docentes deben tener claridad que para iniciar este proceso se hace necesario considerar los lineamientos curriculares nacionales y la apropiación de estos por parte de los docentes y comunidad en general, a través de un proceso fundamental, como la formación docente. De esta manera, se garantizará la comprensión de la terminología y los conceptos clave necesarios en la construcción de un currículo.
- La conformación de redes de directivos y docentes requiere un estímulo permanente por parte de las directivas del plantel, esto faci-

litará el fortalecimiento en la investigación educativa liderada por docentes innovadores de esta comunidad.

- La resignificación del currículo es urgente, pero para ello se ha de partir de la identidad y realidad institucional, por tanto, es imprescindible que el punto de partida sea su horizonte institucional.
- La divulgación constante de los avances obtenidos en las mesas de trabajo a fin de garantizar la apropiación del trabajo realizado no solo por el equipo responsable, sino por toda la comunidad en general.
- La articulación en el currículo de las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las formas de adquirir y apropiarse del conocimiento; las perspectivas educativas, psicológicas y filosóficas para la formación de la persona y el ciudadano; y los lineamientos nacionales, regionales y locales.
- La realización de futuras investigaciones en el EE ha de incluir diversas técnicas (cualitativas y cuantitativas) que permitan comprometer a la comunidad educativa en general en las evaluaciones que se realicen al currículo, con el fin de continuar el proceso de mejoramiento institucional.
- Los proyectos de investigación han de estar articulados al plan de mejoramiento, a fin de monitorear permanentemente las transformaciones que ocurren en nuestra sociedad actual que tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa donde se implementa el currículo.

Finalmente, podemos afirmar que un currículo de calidad es aquel que logra que los estudiantes desarrollen altos niveles de competencias básicas, ciudadanas y laborales, que se obtienen cuando cada uno de los integrantes de la comunidad educativa conoce y pone en práctica el horizonte

institucional, articulado con las necesidades, los intereses y las expectativas de los estudiantes, el diseño y la implementación curricular en coherencia con un modelo pedagógico en el que se defina claramente el enfoque curricular con las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta es la meta del plan de mejora: que los docentes del EE trabajen de manera conjunta en el alcance de la calidad.

## REFERENCIAS

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción del currículo desde una perspectiva crítica. Una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348023>
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston, EE. UU.: Houghton Mifflin.
- Bobbitt J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, EE. UU.: Houghton Mifflin.
- Cabrerizo Diago, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación curricular: teoría y práctica*. Alcalá, España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education. Knowledge and action research*. Londres, RU: Falmer.
- Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Chamorro, D. (2020). *La investigación evaluativa curricular como camino de transformación*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Colombia Aprende. (2015). *Índice sintético de calidad educativa*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>
- Colombia Aprende. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/93426>
- Decreto 1710/1963, de 25 de julio, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 80/1974, de 22 de enero, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media.
- Decreto 230/2002, Las normas reglamentarias se aplican al servicio público de la educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los

- privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.
- Decreto 1860/1994, de 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto 1290/2009, de 16 de abril, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial*, núm. 47322 (2009).
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México, México: McCraw-Hill.
- Fontalvo Fontalvo, A. M., Navarro Rodríguez, F., Padilla Arrieta, C. J. y Pérez Balza, Z. M. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa del departamento del Atlántico* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7528/evaluacion.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido* (2ª Ed.). México: Editores S.A}
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Iafrancesco, G. M. (2004). *Hacia una nueva definición de currículo*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Jackson W. (1968). *La vida en las aulas*(6ª Ed.). Madrid, España: Paideia
- Kemmis S. (1998). *Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, núm. 41214 (1994).
- Ley 1098/2006, del 8 de noviembre, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, núm. 46.446 (2006).
- Ley 1620/2013, de 20 de marzo, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, núm. 48733 (2013).
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Estándares básicos de competencias*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Mora García, J. P. (2004). El currículum como historia social (Aproximación a la historia del currículum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 49-74. Recuperado de [https://sites.google.com/site/ekis-trabajos/practicas/elcurriculocomohistoriasocial-pascual\\_garcia.pdf](https://sites.google.com/site/ekis-trabajos/practicas/elcurriculocomohistoriasocial-pascual_garcia.pdf)
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, España: Graó.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). Madrid, España: Espasa.
- Resolución 2343/1996, de 5 de junio, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum*. Yonkers on Hudson, EE. UU.: World Book Company.
- Stenhouse, L. (1981). *An introduction to curriculum research*. Londres, Inglaterra: Heineman
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Taba, H. (1973). *Curriculum development: Theory and practice*. Nueva York, EE. UU.: Harcourt, Brace & World.

- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum development. Chicago: University of Chicago Press. *Performance Improvement Quarterly*, 3(1), 65-70.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research and applications: Design and methods*. (4.ª ed.). Thousand Oaks, EE. UU.: Sage.

# **HACIA LA RECREACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL COMO GUÍA FORMATIVA**

Bleydi De Moya Tejeda  
Astrid del Socorro Vizcaíno Mendoza  
Rosana Gómez Patiño  
Rosa Cervantes Viloria  
Mónica Borjas

## **INTRODUCCIÓN**

Una educación de calidad resulta ser imperativa a la hora de fortalecer una sociedad más justa y que establezca como prioridad eliminar las brechas de desigualdad y procure el bienestar común de sus individuos. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) o el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) indican que el desarrollo y el crecimiento económico de una región depende de su nivel educativo. Para el caso concreto de América Latina, la OCDE (2015) expone la urgencia de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de competencias que permitan garantizar una década de mayor progreso productivo.

La calidad es un concepto complejo, y establecer acuerdos alrededor de la calidad de la educación también lo es, pues su consolidación implica la conjunción de factores no solo académicos y pedagógicos, sino aquellos

relacionados con los componentes administrativos, comunitarios, sociales, entre otros. La gestión por la calidad de la educación y por una educación de calidad nos lleva a tomar decisiones orientadas a mejorar y fortalecer los procesos formativos que se ofrecen a los estudiantes. Lo complejo del alcance de esta mejora es a la vez una cualidad respecto de hacer las cosas bien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2005).

América Latina ha realizado avances en cuanto a la mejora de la calidad en la educación; no obstante, aún falta mucho por hacer. Aguerrondo (2015) afirma que en general las reformas educativas no han sido suficientes. Los sistemas educativos continúan anclados en modelo clásicos de la escuela del siglo XVIII a los cuales se les incorporan nuevos materiales, recursos tecnológicos o nuevos temas que pueden hacer parecer que se han modernizado. Tal como lo afirmara Tedesco (1995), se requiere que la visión educativa del siglo XXI incorpore un nuevo paradigma educativo que atienda los retos, las desigualdades socioeconómicas y las transformaciones sociales de este siglo con una visión de futuro.

A nivel nacional, Colombia ha evidenciado avances en los últimos años, especialmente en lo concerniente a la cobertura, la modernización y la profesionalización docente. El informe de la OCDE (OCDE, 2016) destaca el progreso de Colombia en los últimos veinte años en materia educativa. En la última década, la cobertura del sistema educativo ha logrado aumentar el acceso y la permanencia de los estudiantes. Sin embargo, quedan pendientes otros asuntos, como los relacionados con el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales. De acuerdo con los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment* [PISA]), el desempeño de estudiantes colombianos de 15 años se encuentra por debajo de sus pares de los países de la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). En esta misma línea, los resultados de las pruebas Saber 2017 evidencian que en la Costa Caribe aproximadamente un 79,1 % de los establecimiento educativos (EE) fueron calificadas en la categoría de desempeño C y D, que corresponden a los niveles más bajos

de desempeño (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2017).

Por su parte, los resultados obtenidos a partir del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en la Costa Caribe confirman las señales de mejoría, aunque aún se evidencia el rezago para la educación básica primaria, básica secundaria y media frente a los resultados de otras zonas del país. El ISCE se centra en aspectos como el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber, así como en indicadores de progreso, eficiencia y ambiente escolar (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2017). Desde la Resolución 665/2017, de 24 de enero, se propone que los resultados de este índice orienten la toma de decisiones frente a la mejora de la calidad de la educación. Específicamente el departamento del Atlántico posee un buen desempeño en los tres niveles educativos mencionados. De hecho, en 2017, dos EE de este departamento se incluyeron en los diez mejores colegios oficiales del país en primaria, mientras que cinco colegios oficiales se ubicaron en el *top* de educación secundaria (Icfes, 2017). No obstante, cabe anotar que todos ellos se encuentran ubicados en la capital del departamento y ninguno en los municipios o veredas.

Frente a la preocupación por la calidad de la educación, a nivel departamental y nacional han surgido varias estrategias, como la apuesta por la formación docente a través de Becas para la Excelencia Docente, el Programa Todos a Aprender (PTA) orientado a fortalecer las prácticas pedagógicas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de preescolar y básica primaria (de transición a quinto), el Día E que procura la autoevaluación institucional, entre otras estrategias.

La calidad entendida, más allá de propender a la mejora de los resultados, desde los establecimientos educativos (EE) requiere acciones que se orienten a favorecer y potenciar mejoras en aspectos igualmente importantes, como la infraestructura, el clima escolar, el liderazgo institucional, las dinámicas pedagógicas del aula ligadas a la enseñanza y la evaluación y, en general, las decisiones curriculares, a fin de que estas tengan una incidencia positiva respecto de la consolidación de procesos formativos de calidad.

Los procesos de enseñanza y de evaluación que desarrollan los docentes en sus clases afectan directamente la calidad de la educación y, específicamente, los aprendizajes de los estudiantes (Flórez, 2000). Centrarse en los procesos de enseñanza implica dar una mirada al modelo pedagógico institucional, el cual se constituye en una síntesis de la visión educativa que, apoyado en un enfoque y teoría pedagógica, redonda en el proceso de formación de los estudiantes al permear los procesos de enseñanza y de evaluación, y lo que estos implican. El modelo pedagógico orienta las decisiones relativas al diseño, a la gestión y a la evaluación de la experiencia de enseñanza-evaluación de los docentes, es decir, de su práctica pedagógica.

Según Flórez (2000) y Porlán (1993), un modelo pedagógico responde las preguntas como:

- ¿Qué enseñar? Hace referencia a contenidos y saberes, es decir, lo que implica el ejercicio de definir lo que es propio de ser enseñado.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a las decisiones alrededor de las estrategias de enseñanza y la selección de los recursos y las mediaciones que faciliten los aprendizajes.
- ¿Qué y cómo evaluar? Es decir, las decisiones se centran en seleccionar los medios para valorar los logros, los desarrollos y los retrocesos, y aprovechar esta información para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los fundamentos que sustentan la respuesta a las anteriores preguntas dan lugar a los diferentes modelos desde los cuales se explica cómo asumir la práctica pedagógica. Modelos como el tradicional y el conductista se evidencian en prácticas con enfoques técnicos, mientras que modelos como el desarrollista se pueden asociar a enfoques prácticos. Como representantes del enfoque emancipador, se presenta el modelo romántico o el cognitivo social.

Tomando como referencia a Flórez (2005), en el modelo pedagógico tradicional, el rol del docente es formar estudiantes con régimen disciplinar,

en que el estudiante es sometido a la voluntad del profesor, asumiendo una actitud pasiva, acatando órdenes. Los contenidos son previamente producidos haciendo ejercicios y repeticiones. En el modelo conductista, el docente actúa como intermediario que posibilita el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, los cuales se miden a través de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Desde el modelo desarrollista, el estudiante de manera progresiva y secuencial desarrolla habilidades intelectuales a partir de la experiencia, de acuerdo con sus intereses y necesidades formativas. La meta educativa se considera como el avance individual a formas de pensamiento superior, lo que supone al maestro como aquel que provee al estudiante de experiencias que impulsan su aprendizaje.

Desde la propuesta del modelo romántico, el estudiante es el centro y la educación es para la vida. En este sentido, su prioridad es el natural y espontáneo desarrollo humano desde escenarios en los que los principios de libertad y autonomía son los referentes centrales. Por su parte, el modelo crítico social se sustenta en los presupuestos de la pedagogía crítica promovida por la Escuela de Fráncfort. Desde esta se presenta una crítica a la escuela como escenario donde se evidencian las dinámicas político-socioculturales que expresan los ideales de la sociedad dominante (McLaren, 1994). En este sentido, las metas formativas van orientadas a procurar la emancipación del individuo de las propuestas de esta sociedad dominante, y esto se logra apoyado en el desarrollo del pensamiento crítico.

Impulsar un modelo pedagógico es una decisión crucial. Requiere partir de decisiones estructurales que van a incidir en los aprendizajes para la vida de los estudiantes. Estas decisiones, tanto las que tienen que ver con la planificación o diseño como las de ejecución relacionada con la práctica pedagógica en el aula, requieren una revisión y reflexión permanente que permita identificar oportunamente las acciones de mejora. La evaluación curricular abona a este propósito hacia la búsqueda y promoción de la calidad educativa.

La investigación que se presenta en este capítulo puso de manifiesto la brecha existente entre los planteamientos que desde el Proyecto Educativo

Institucional (PEI) se explicitan sobre el modelo pedagógico y las dinámicas que se desarrollan en las aulas de clase en el EE objeto de estudio. Por lo anterior el grupo investigador tomó esta área como prioritaria para profundizarla en el proceso de evaluación curricular.

La evaluación curricular que guio esta investigación se apoyó en el modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987), el cual pretende considerar la evaluación como una empresa centrada en la toma de decisiones. El evaluador proporciona la información necesaria para guiar al director del programa en los procesos de toma de decisiones, es decir, que el evaluador se convierte en un asesor de este proceso. Las decisiones pueden ser tomadas en cuatro grandes frentes: en el contexto (C), en la entrada o *input* (I), en el proceso (P) y en el producto (P), lo que se traduce en categorías del modelo evaluativo CIPP.

El modelo de evaluación orientado a la decisión ha sido objeto de críticas en tanto centra su interés en responder a las necesidades de los administradores de programa y deja de lado a sus verdaderos usuarios a lo que intentarán responder otros modelos evaluativos. No obstante, lo importante de este y los diferentes modelos de evaluación es la concreción de planes y acciones de mejoramiento. Esta evaluación posibilitó el planteamiento de acciones de mejoras institucionales. En ese sentido, la pregunta problema fue ¿cómo diseñar una ruta de mejoramiento que fortalezca la resignificación e implementación de su modelo pedagógico en un EE de carácter oficial del departamento del Atlántico?

Un plan de mejoramiento es la respuesta a una necesidad de cambio que surge de un análisis de la calidad educativa que brindan los EE. En palabras de Cantón (2004), es “un proyecto de innovación educativa” que busca generar un impacto en la comunidad escolar; para ello, requiere la participación de todos sus miembros liderados por un equipo directivo comprometido con los procesos de mejora.

Para iniciar un plan de mejoramiento en un EE, se requiere develar algunos conceptos clave, tales como *calidad educativa, excelencia, eficacia escolar y mejora*, así como considerar las etapas del proceso y sus implicaciones en los

resultados obtenidos a partir de la ejecución del proyecto. Una vez que la comunidad escolar es consciente del objetivo que se persigue con la implementación del plan de mejora y valora la importancia de la participación de todos los agentes del proceso, se definen los equipos de trabajo encargados de liderar las diferentes tareas a realizar.

Según Hernández, Muñoz y Vidal (2000), un plan de mejoramiento debe contener como mínimo los siguientes componentes: unos objetivos claros, realistas, concretos y evaluables, unas metas relacionadas con esos objetivos y expresadas cuantitativamente en un tiempo específico, unas acciones que permitan alcanzar los objetivos de manera tangible y que a su vez se dividan en actividades y tareas a ejecutar por los diferentes grupos de trabajo y unos indicadores.

En consideración a este panorama, a continuación, se presenta la metodología que guio la consecución del objetivo investigativo.

## **METODOLOGÍA**

El diseño utilizado para el desarrollo de la investigación fue un estudio de caso. Según Stake (2005), el estudio de caso permite profundizar en las características y la complejidad de un fenómeno, situación o caso particular a fin de entender su dinámica en un contexto concreto. En este sentido, el caso fue un EE oficial del departamento del Atlántico, ubicado en el municipio de Sabanalarga.

Sabanalarga es un municipio del centro del departamento del Atlántico que se caracteriza por su actividad económica basada en la agricultura y la ganadería. Por ser un municipio agrícola y ganadero, se ha desarrollado la parte comercial, lo cual ha permitido resolver situaciones concretas de trabajo con eficiencia y responsabilidad.

El EE seleccionado cuenta con 138 estudiantes en preescolar, 1026 en Educación Básica Primaria y 927 en Educación Básica Secundaria. En la Educación Media, tiene 361 estudiantes para un total de 2452 estudiantes.

El cuerpo profesoral lo componen 94 docentes que atienden los distintos niveles educativos.

A fin de desarrollar este estudio, se consideraron dos grandes etapas, dentro de las cuales se integraron las fases correspondientes. Dichas etapas y sus respectivas fases se describen a continuación.

### **Etapas de evaluación del currículo**

Esta etapa se fundamentó en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Su propósito fue realizar una comparación entre el currículo declarado y el currículo real en las aulas de clase, para identificar los puntos de convergencia y divergencia entre estos. Las fases en las cuales se desarrolló la etapa de la evaluación del currículo fueron las siguientes:

**1. Fase de diagnóstico.** El diagnóstico tuvo como propósito identificar problemas y necesidades evidenciados tanto en el currículo formal o diseñado y el real. De igual forma permitió la toma de decisiones alrededor de los puntos en que se focalizaría la intervención. En esta fase, se aplicaron diferentes técnicas de recolección de información, como encuestas, entrevistas, grupos focales, observación de clases y análisis documental.

Las encuestas fueron dirigidas a estudiantes y docentes. En ellas se exploraron las percepciones sobre el modelo pedagógico institucional y sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula. En total fueron encuestados 300 estudiantes y 60 docentes.

Las entrevistas, por su parte, se realizaron a los directivos docentes, con las cuales se pretendía profundizar sobre la definición e implementación del modelo pedagógico institucional. Por su parte, la observación de clases se realizó a tres docentes de diferentes sedes que posee el EE, con el fin de contrastar el discurso del modelo pedagógico declarado en el PEI con el currículo real.

El análisis documental se realizó con el PEI, los planes de estudio y el plan de mejoramiento institucional (PMI) principalmente. Una vez recogida la

información, los datos fueron sistematizados para su posterior análisis, el cual se realizó tomando como referencia las siguientes dimensiones o categorías, según el modelo CIPP: *contexto, input, proceso y resultado*.

La información se plasmó en cuadros descriptivos para su respectiva interpretación. Posteriormente se realizó la triangulación de la información para determinar los hallazgos de esta primera fase de la investigación.

**2. Fase de socialización para la validación del diagnóstico.** Una vez organizada y triangulada la información del diagnóstico, los hallazgos fueron socializados a la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, con el fin de dar a conocer los resultados arrojados y reafirmar los hallazgos identificados en el diagnóstico.

**3. Fase de diseño del plan de mejoramiento.** Los planes de mejoramiento se constituyen en propuestas o guías para la acción educativa de los diferentes centros que están interesados en perfeccionar sus procesos. En esta etapa, el equipo investigador junto con la comunidad educativa acordaron las metas y las acciones centrales del PMI. Esta etapa se dividió en:

**a. Fase de priorización de necesidades.** Se realizaron mesas de trabajo con el fin de identificar las principales dificultades que la comunidad (docentes, padres de familia y estudiantes) reconoce como prioritarias para atender en materia formativa, curricular o pedagógica.

**b. Fase de definición de metas, objetivos, indicadores y cronograma.** En esta fase, el grupo investigador, en atención a la matriz de priorización desarrollada en la fase anterior, de manera participativa con los miembros representantes de la comunidad educativa, define las acciones a seguir para la construcción del PMI, esboza y posteriormente define y organiza la propuesta de las acciones de mejoramiento.

**c. Fase de elaboración del informe del plan de mejoramiento.** Una vez definido el plan de mejoramiento, se procedió al diseño y a la organización de las acciones iniciales propuestas en el PMI. En este orden de ideas, se realizó el diseño de tres talleres de formación para ser aplicados al inicio de 2017.

## RESULTADOS

A continuación, se describen los hallazgos asociados a cada una de las etapas de la investigación.

### Resultados relativos a la etapa de evaluación del diagnóstico

Como se mencionó, la información derivada de las diferentes técnicas utilizadas fue triangulada a fin de identificar coincidencias o divergencias entre las fuentes. A continuación, se describen los hallazgos más sobresalientes obtenidos de esta triangulación teniendo como referencias las dimensiones y sus respectivas subdimensiones de análisis de los componentes: *contexto, insumo (input), proceso y resultado*:

- En el currículo declarado o formal del EE, se explicita que el modelo pedagógico institucional es el social-cognitivo; sin embargo, existe desconocimiento de este por parte de la comunidad educativa. Los resultados de la encuesta revelan que un 61 % de los estudiantes desconocen o afirman no haber escuchado sobre el modelo pedagógico institucional, lo cual fue constatado en el grupo focal. De la misma manera, los padres de familia no conocen el modelo. En este orden de ideas, los directivos reconocen que el modelo pedagógico social cognitivo no se lleva a la práctica, al tiempo que manifiestan su interés en apoyar los procesos pedagógicos necesarios para que el modelo se integre realmente en el aula.
- Los docentes coinciden en dos aspectos fundamentales: primero, que el modelo pedagógico del EE resulta pertinente para el tipo de estudiante que se pretende formar. Segundo, es indispensable realizar un proceso de formación sobre este modelo para los docentes, ya que reconocieron no tener claridad sobre el sentido e implicaciones de este en la gestión en el aula. Lo anterior fue solicitado, especialmente por los profesores de la Educación Básica Primaria.

- El EE declara que las áreas del plan de estudio asociadas con las asignaturas del componente técnico y comercial son las más fortalecidas, y se constituyen en el énfasis de la formación académica de los estudiantes. Sin embargo, este énfasis institucional se afianza exclusivamente en Básica Secundaria, pues en la Básica Primaria no existe articulación con ningún proyecto comercial o técnico.
- El EE muestra interés por promover la participación de los estudiantes en eventos pedagógicos y sociales fuera del colegio. Lo anterior implica que los estudiantes tengan la oportunidad de liderar procesos y trabajar en equipo.
- Los estudiantes manifiestan que algunos docentes realizan prácticas innovadoras en sus clases; no obstante, argumentan que en su mayoría realizan actividades con enfoque tradicionalista. Además, los estudiantes expresan inconformismo por la falta de recursos logísticos y tecnológicos. También manifiestan que no todos los docentes utilizan los recursos con los que cuenta la escuela. Los directivos reconocen que estos son indispensables para optimizar los procesos educativos.
- Algunos docentes manifestaron que realizan clases activas e innovadoras sin tener la certeza sobre el modelo pedagógico que las sustentan.
- Los padres de familia expresaron sus inquietudes en relación con la convivencia escolar, pues según ellos existen muchos casos de indisciplina que afectan los procesos de aprendizaje.

Los hallazgos de la etapa de diagnóstico se constituyeron en el punto de partida para la organización de la comunidad educativa alrededor del establecimiento que permitan potencializar las fortalezas y la superación de las debilidades asumidas estas como oportunidades de mejoramiento.

## Resultados derivados de la etapa diseño del PMI

### *Fase 1. Institucionalización del PMI: formación de los equipos de trabajo*

La primera fase para la elaboración de un PMI es su institucionalización. Para ello, el primer paso que se propone se centra en la organización del equipo de gestión y en el establecimiento de los roles de sus integrantes. Para este caso, el equipo de gestión estuvo constituido de la siguiente manera (tabla 11.1):

**Tabla 11.1.** Organización del equipo de gestión

Nombre	Descripción del rol
Rector	Orientar las acciones y la toma de decisiones orientadas al desarrollo de la implementación del plan de mejora
Docente miembro de la gestión académica e integrante del equipo de investigación	Organizar la agenda de las actividades o encuentros que realizará el comité y la elaboración de las actas de reuniones
Coordinador académico	- Garantizar la participación del mayor número de profesores del EE en las reuniones y acciones a desarrollar Recopilar las percepciones y propuestas de los docentes
Personero	Motivar la participación del estudiantado para que se integren a las actividades propuestas en el plan Recopilar las necesidades de los estudiantes
Psicorientadora	Motivar la participación de los padres de familia para que se integren a las actividades
Docente miembro del consejo directivo	Garantizar el seguimiento permanente a las acciones propuestas en el plan
Presidente de asociación de padres	Gestionar ante los entes externos procesos pedagógicos y administrativos
Docente miembro del consejo académico	Verificación continua de las acciones que se van ejecutando
Todo el equipo	Evaluar acciones de manera oportuna

**Fuente:** Elaboración propia.

En consideración a lo anterior, con el aval de los directivos institucionales, se inicia el proceso de diseño del PMI orientado a la resignificación del modelo pedagógico institucional: modelo social cognitivo.

**Fase 2. Priorización de áreas de oportunidad**

Una vez se decidió cuál es el problema más importante para la IE, el equipo de gestión orientado por el equipo investigador procede a delinear el PMI, apoyado en los siguientes componentes: *a) resignificación del modelo pedagógico institucional, b) rediseño del plan de estudios y c) implementación del modelo pedagógico institucional.*

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

Orientados por el foco de mejoramiento, el equipo de gestión define un objetivo que enmarca las acciones a implementar. En este apartado, se definen, además, los resultados esperados y los indicadores que permitirán monitorear, evaluar e informar sobre los avances y el cumplimiento de los objetivos. Asimismo, se definen las actividades que se desarrollarán. Todo lo anterior se llevó a cabo alrededor de los componentes definidos en la fase anterior (tabla 11.2).

**Tabla 11.2.** Componentes y objetivos del PMI

	Ejes del PMI
Resignificación del modelo pedagógico institucional	Fundamentar teórica y metodológicamente el modelo pedagógico social cognitivo con fuentes teóricas válidas.
Rediseño del plan de estudios	Ajustar el plan de estudios de acuerdo con los fundamentos del modelo pedagógico institucional.
Implementación del modelo pedagógico institucional	Diseñar y ejecutar prácticas de aula en atención al enfoque metodológico del modelo pedagógico institucional.

**Fuente:** Elaboración propia.

Una vez definidos los componentes del PMI, los cuales se traducen en ejes para la acción, se procedió a formular la meta correspondiente, las acciones estratégicas y los tiempos de desarrollo con el fin de que esta información sirva de guía para el monitoreo del desarrollo de las actividades del PMI. A continuación, se presentan las metas para uno de los componentes anotados (tablas 11.3 y 11.4).

**Tabla 11.3. Componentes y metas del PMI**

Metas	Objetivos	Acciones/estrategias	Resultados
Resignificación del modelo pedagógico institucional	Fundamentar teórica y metodológicamente el modelo pedagógico social cognitivo con fuentes teóricas válidas.	Conformación de equipos de trabajo. Identificación de fuentes teóricas que fortalezcan la fundamentación teórica que del modelo pedagógico social cognitivo tiene el EE.	El EE cuenta con un modelo pedagógico claramente definido, sustentado teórica y metodológicamente, y articulado al enfoque curricular institucional.
		Desarrollo de análisis de alineación constructiva entre la fundamentación del modelo pedagógico y el enfoque curricular institucional.  Organización de jornadas pedagógicas para consolidar un documento de fundamentación del modelo pedagógico.  Socialización de los avances con la comunidad educativa.  Conformación de equipos de trabajo por áreas de conocimiento.	
Rediseño del plan de estudios	Ajustar el plan de estudios de acuerdo con los fundamentos del modelo pedagógico institucional.	Desarrollo de mesas de trabajo por áreas para la revisión de los planes de área.  Realización de los ajustes a la estructura curricular de cada área del plan de estudios sustentados por áreas desde los presupuestos del modelo pedagógico social cognitivo.  Socialización de ajustes.	El EE cuenta con un plan de estudios revisado y ajustado según el modelo pedagógico social cognitivo.

*Continúa*

Metas	Objetivos	Acciones/estrategias	Resultados
Implementación del modelo pedagógico	Diseñar y ejecutar prácticas de aula en atención al enfoque metodológico del modelo pedagógico institución	Organización de jornadas de formación. Realización de talleres de diseño de planes de clase.	La IE implementa prácticas de aula asociadas al enfoque metodológico del modelo pedagógico social cognitivo.
		Realización de los planes de clase por áreas de conocimiento.  Desarrollo de clases aplicando el diseño de los planes en la práctica. Socialización de experiencias.	

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 11.4.** Ejemplo de indicadores y distribución de responsabilidades

Resignificación del modelo pedagógico social cognitivo											
Objetivos	Fundamentar teórica y metodológicamente el modelo pedagógico social cognitivo con fuentes teóricas válidas										
Metas	A marzo 2017 el EE habrá consolidado la fundamentación teórica del modelo pedagógico en un 100%										
Resultados	El EE cuenta con un modelo pedagógico claramente definido sustentado y articulado al enfoque curricular										
Componentes	Actividad	Indicadores Enunciado	Indicador	Prioridad (1-2-3)	Temporalización	Destinatarios	Responsables	Medios de verificación	Factores externos Riesgo	Éxito	Frecuencia de recolección
Resignificación del modelo pedagógico institucional	Organización de jornadas de formación	Número de jornadas organizadas  Porcentaje de docentes participantes	Eficacia-producto	1	Dos meses	Total de docentes del EE	Rector Equipo de gestión	Lista de asistencia  Acta de reunión  Memoria de las Jornadas	Resistencia docentes  Restricción de espacios y tiempos	Inexistencia de documentos, referentes teóricos	Al término de cada una de las jornadas, se verifica la asistencia, firma del acta y se sistematizan los productos

**Fuente:** Elaboración propia.

Una vez formulados los objetivos, los indicadores, las metas, las acciones y los resultados, el equipo investigador procedió a orientar sobre la manera de definir la forma como se realizaría el seguimiento del PMI. Lo anterior en atención al esquema de objetivos, metas resultados, actividad, indicadores, prioridad, temporalización, destinatarios, responsables, medios de verificación, factores externos riesgo-éxito, frecuencia de recolección, como se muestra en la tabla 10.4.

En coherencia con la meta resignificación del modelo pedagógico social cognitivo, se esperaba que el EE contara con un modelo pedagógico clara-

mente definido, sustentado y articulado al enfoque curricular. La actividad central para la consecución de dicha meta fue la organización de jornadas de formación y talleres de construcción colectiva. Los docentes y directivos revisaron la literatura relacionada con el modelo, sus fundamentos desde la teoría educativa y pedagógica, su relación con las didácticas y metodologías activas, entre otros. En total se propusieron realizar cuatro jornadas con la participación del 100 % de los docentes del EE. Esta meta fue reconocida por la comunidad educativa como de alta prioridad para lo cual se le asignó en el cronograma una temporalización de cuatro meses, cuyo liderazgo estaría a cargo del rector del EE, con el apoyo del equipo de gestión. Como medios de verificación, se propusieron lista de asistencia, actas de reunión y la elaboración del documento de las memorias de las jornadas formativas docentes.

Desde el PMI se identificó como factor de éxito el reconocimiento por parte de la comunidad educativa de la importancia de poseer una guía con los lineamientos que orientaran las decisiones respecto de para qué, qué y cómo enseñar y evaluar, preguntas que se responden desde el modelo pedagógico institucional a fin de trabajar de manera integral, holística y transversal la propuesta formación planteada desde el PEI. Como potencial riesgo se identificó la posible resistencia de algunos docentes a asistir o participar de las jornadas programadas.

Una vez validadas con la comunidad educativa las propuestas del PMI, se procedió con el establecimiento de los tiempos de cumplimiento y la definición de las fuentes de financiación para contar con el presupuesto que posibilitaría el desarrollo de las actividades planteadas.

El seguimiento global a la propuesta es un tipo de monitoreo, el cual se realiza con el propósito de establecer el estado de ejecución de cada una de las actividades propuestas articuladas al alcance los objetivos. El seguimiento global se constituye en el compromiso que establecieron los estudiantes de la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación a fin de garantizar la promoción del desarrollo del PMI, de tal forma que el problema inicialmente identificado, para este caso relacionado con la

implementación del modelo pedagógico sociocrítico, sea transformada en decisiones y acciones que impacten el mejoramiento continuo de los procesos formativos que se ofrecen a los estudiantes del municipio de Sabanalarga.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes que resultan del desarrollo de esta investigación se presentan a continuación.

Con relación a la evaluación curricular. El diagnóstico derivado de la evaluación curricular evidenció que en el EE de estudio existe una disyunción entre teoría pedagógica y práctica docente. Esto coincide con lo afirmado por Barbier (1993) y Brovelli (2001) al plantear la riqueza del discurso sobre las prácticas frente a las prácticas en sí. En palabras de Brovelli: “Es por ello que planteamos la necesidad de planificar y desarrollar un proceso de evaluación curricular que permita abarcar tanto al diseño como a su desarrollo o puesta en práctica y sus resultados” (p. 104). Cerrar estas brechas, posibilita acercarnos a escenarios de calidad educativa que requiere nuestro departamento y la Costa Caribe.

Sobre la elaboración del plan de mejoramiento. Consolidar un PMI se constituye en una oportunidad para que la comunidad educativa se vincule alrededor de un fin común: la formación integral de los estudiantes. En un PMI las decisiones y acciones deben ser pensadas en correspondencia con el norte institucional que se corresponde a su vez con la intención de formar estudiantes, niños, niñas y jóvenes que desde el presente están construyendo un mundo mejor, con la esperanza de desarrollar un pensamiento reflexivo y transformar sus entornos.

La participación se constituye en un principio importante en todos los procesos institucionales y particularmente en los relacionados con la evaluación, pues este fortalece los compromisos de cambio y transformación. Sin la implicación de los actores institucionales, las acciones de mejoramiento se convertirán en tareas técnicas que difícilmente trascenderán a consolidar una cultura de evaluación y transformación. Para el caso de la evaluación

curricular, tal como lo plantea Ruiz (1998), la construcción de una estrategia de evaluación curricular requiere la participación activa de los actores involucrados en el proceso educativo para que a través del diálogo se generen propuestas que partan de diversas perspectivas y enriquezcan la dinámica de transformación.

Para nuestro caso, el PMI se centró en la resignificación del modelo pedagógico institucional: modelo social cognitivo. Este modelo pedagógico tiene como principal interés desarrollar todas las potencialidades cognitivas del educando, unido a la formación de un espíritu colaborativo, capaz de trabajar en equipo para el bienestar común de su comunidad a la que pertenece. Para el caso particular del EE objeto de estudio, el modelo, tal como se declara en el discurso o currículo formal, se articula con un enfoque práctico según lo planteado por Grundy (1998). Esto se constituye en una línea de partida que permite orientar las acciones hacia comprensiones del fenómeno educativo tributando a la disminución de la brecha entre lo que se plantea desde el discurso formal del PEI y la práctica pedagógica.

Sobre el seguimiento del plan de mejoramiento. La comunidad educativa debe constituirse en veedora de la calidad de los procesos formativos y de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Más allá de la vigilancia y supervisión, los miembros de la comunidad educativa deben animar los procesos de transformación y aportar desde su rol a la construcción de una cultura de mejoramiento continuo en pos de la calidad de la educación.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. *Revista Educación y Ciudad*, 19, 17-38. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116>
- Barbier, J.-M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>

- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. (2.<sup>a</sup> ed.). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Morata.
- Hernández Pina, F., Muñoz-Cantero, J.-M. y Vidal González, F. (2000). Evaluación de centros educativos: una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5(4) ,143-163.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Boletín Saber en Breve*, 15. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/boletin-saber-en-breve>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE 2016*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e-72b82236f2b>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *¿Qué es el índice sintético de la calidad educativa (ISCE)?* Recuperado de [shorturl.at/bcgFX](http://shorturl.at/bcgFX)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf)
- OCDE (2016) Reviews of National Policies for Education. Education in Colombia. OECD Publishing, París, Recuperado de: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia\\_9789264250604-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia_9789264250604-en)
- Porlán Ariza, R. (1993). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en investigación*. Madrid, España: Diada.

- Resolución 665/2017, de 24 de enero, por la cual se establece el cronograma del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE) para el año 2017 y se dictan otras disposiciones.
- Ruiz Larraguivel, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, España: Anaya.

## UN PLAN DE MEJORA PARA LA ADOPCIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO

Carlotica Mercado  
Elizabeth Hincapié  
Nayrobis García  
Elizabeth Vides

*El cambio educativo (los planes de mejora) debe estar basado en la institución educativa, en la escuela como unidad; pero también en el docente como eje del proceso de cambio (Pareja y Torres, 2006, p. 176)*

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe de forma resumida el trabajo orientado al diseño y la implementación de un plan de mejoramiento curricular (PMC) para la adopción de un modelo pedagógico en un establecimiento educativo del municipio de Soledad, en el departamento del Atlántico. Se describen los aspectos más relevantes de la metodología, los resultados obtenidos en la evaluación curricular, el diseño y la ejecución del PMC. Este proceso contó con la participación activa de los miembros de la comunidad, en especial, la de los directivos y los docentes, quienes comprendieron la importancia de articular todos los elementos del currículo y terminaron involucrándose en la movilización de las acciones dirigidas a trabajar en las debilidades encontradas.

La evaluación curricular (EC) en los Establecimientos Educativos (EE) de Colombia no es un asunto nuevo. A partir de la Ley 115/1994, de 8 de febrero, se sugiere hacer uso de la evaluación institucional para la mejora de los procesos. Sin embargo, se ha percibido que muchos de las EE estatales han concebido la EC como un instrumento final, sin acciones futuras definidas y han olvidado que, además de ser un requisito institucional, se constituye en un elemento inicial y primordial para la mejora continua (Brovelli, 2001). Todo EE debería “entender que evaluar el currículo y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante [...] para considerarla como insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (p. 102).

Precisamente, la búsqueda de la mejora de los procesos curriculares motivó a un colectivo de docentes y al rector de un EE a postularse a la convocatoria de becas emprendida por la Gobernación del Atlántico para cursar la Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación en la Universidad del Norte.

El EE es de carácter oficial mixto. Con una población de 2100 estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media. Los estudiantes en su mayoría son de estratos uno y dos provenientes del municipio de Soledad, pueblos aledaños y de algunos sectores de la ciudad de Barranquilla.

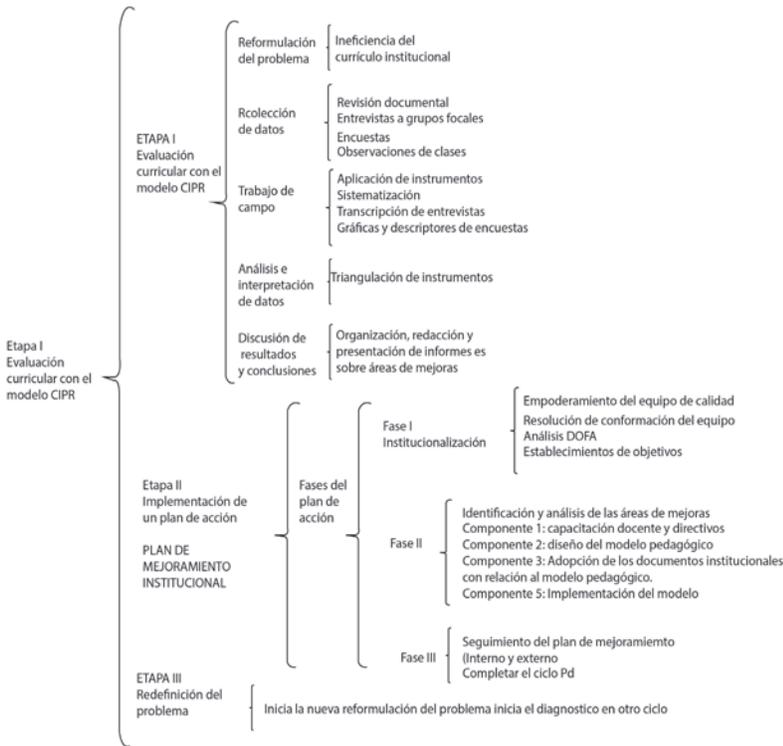
Un primer grupo de docentes enfocaron su trabajo de grado en la evaluación curricular y un segundo grupo en el diseño y en la implementación de un PMC en dos áreas prioritarias: estudio de necesidades y construcción de los referentes teóricos del modelo pedagógico.

## **METODOLOGÍA**

El estudio tiene dos momentos: la evaluación y el diseño y la implementación del PMC. En el primero, empleamos el estudio de caso y, en el segundo, el método de investigación-acción, lo que generó un empoderamiento de la comunidad educativa en el cumplimiento de las actividades, la cual participó en cada una de las fases del PMC. De esta forma, se logró vivenciar el proceso de reflexión en torno al currículo para mejorar sus prácticas y

comprensión, de manera que el proceso de evaluación y toma de decisiones fueron definidos con claridad (McKernan, 1999).

El proceso de investigación requirió el trabajo en conjunto de los dos equipos investigadores, el cual se enfocó en evaluar el currículo y diseñar y ejecutar el PMC. La figura 12.1 visualiza de manera esquemática las etapas y fases que conformaron todo este proceso.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12.1. Etapas de la investigación.

En la primera etapa del estudio, *evaluación curricular* (Carrillo, Mercado y Vanegas, 2017), se aplicaron diferentes técnicas de recolección de datos bajo la adaptación del modelo de Stufflebeam & Shinkfield (2007) en sus cuatro fases: contexto, insumo, proceso y resultado. Las técnicas utilizadas se describen a continuación.

## **Revisión documental**

Se emplearon tres rejillas analíticas que permitieron revisar los componentes del horizonte institucional, modelo pedagógico y mallas curriculares a través de la exploración de documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las mallas curriculares, el manual de convivencia y las actas y los informes de estudios realizados. Esta revisión concluyó con un informe descriptivo como evidencia de la información recolectada (Carrillo et al., 2017). Al final del informe, se pudo constatar que evidentemente esta revisión documental “constituye el punto de entrada a la investigación e, incluso en muchas ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación” (Quintana y Montgomery, 2006, p. 65).

## **Grupos focales**

Para esta técnica, se utilizó un guía de preguntas cuyo propósito fue recolectar información sobre los pensamientos, las percepciones y los puntos de vista frente a los componentes analizados en la revisión documental. El formato de preguntas se estructuró de tal manera que recogiera aspectos de interés común entre los diferentes miembros de la comunidad educativa: directivos docentes (rector y 4 coordinadores), 12 representantes de docentes, 29 estudiantes y 9 padres de familia. Las preguntas eran abiertas y las respuestas de estos participantes fueron grabadas, transcritas en un formato en el que se detalla turno, número del participante, contribución y categoría, y finalmente analizadas resaltando los puntos comunes y distintivos (Colás y Buendía, 1998).

## **La encuesta**

Se utilizó como instrumento un cuestionario que contenía 36 preguntas cerradas, todas relacionadas con el conocimiento de los elementos del currículo, tales como necesidades de los estudiantes, ambiente escolar, prácticas pedagógicas, evaluación, entre otros. Participaron 10 docentes de primaria y un grupo de 60 estudiantes, quienes firmaron antes de la aplicación un consentimiento en el cual autorizaban el manejo de la

información para fines investigativos. Los datos obtenidos se tabularon y graficaron para su posterior descripción y socialización.

### **La observación de clases**

Fue de carácter semiestructurado y se utilizó como instrumento una rúbrica que contenía tres momentos: planeación, desarrollo de la clase y evaluación, a su vez cada uno de ellos estaban conformados por criterios definidos. A partir de tales criterios, se realizó un informe descriptivo en el que se detectaron las fortalezas y debilidades de los docentes en su quehacer pedagógico, específicamente en la planeación, didáctica, metodología, alineación y coherencia en los elementos curriculares.

Finalizada la aplicación de las cuatro técnicas, se procedió a efectuar la triangulación guiada por un formato que permitió hacer una analogía entre las síntesis y los elementos coincidentes de cada técnica e indagar la congruencia entre ellas. A partir de los resultados obtenidos y de la priorización de las áreas de mejora, se procede con la segunda etapa: el diseño y la implementación de un PMC.

La fundamentación y elaboración del PMC se realizó según la guía proporcionada en el curso Plan de Mejoramiento Curricular (véase capítulo 7). El documento permitió en forma organizada llevar a cabo el PMC, con una estructura de cuatro fases: conformación del equipo de mejora, desarrollo del plan de mejora, seguimiento al plan de mejora y elaboración del informe (Chamorro, 2016). Para el diseño del PMC se emplearon las siguientes técnicas:

- La técnica de grupo nominal. Usada con el fin de generar ideas para los ajustes al documento de estudio de necesidades (una de las áreas de mejora). El grupo estuvo constituido por doce participantes que incluían a estudiantes, padres de familia y docentes.
- Mesas de trabajo. Se ejecutaron seis mesas de trabajo conformada por las comunidades de aprendizaje por áreas para realizar la

construcción de los referentes teóricos del modelo pedagógico (otra de las áreas de mejora).

- Encuesta. Se realizaron dos encuestas con preguntas cerradas: la primera tuvo como propósito identificar el modelo que subyace en la institución y la segunda identificar el modelo deseado. Se concluyó con un informe descriptivo.

Para materializar las acciones del PMC sobre las áreas débiles (información que se describirá en el siguiente apartado), se realizaron once talleres que buscaban específicamente que los docentes y directivos del EE se apropiaran de las bases teóricas curriculares.

Para describir los resultados y sistematizar el análisis, se emplearon las siguientes convenciones: GFD: grupo focal docentes; GFE: grupo focal estudiantes; GFP: grupo focal padres. El número que sigue a cada sigla corresponde al turno y el otro número identifica al participante. Es decir, GFD: 69, 11 se lee así: grupo focal docentes, turno 69, participante 11.

## **RESULTADOS**

Los resultados que presenta el estudio se organizaron en atención a las dos etapas detalladas. Es decir, primero se describen los resultados de la EC siguiendo el modelo CIPR en sus cuatro fases: contexto, insumo, proceso y resultado. De aquí, al triangular toda la información recogida por los diferentes instrumentos, surgen las áreas de mejoras. En segundo lugar, a partir de la priorización de las áreas, se procede al diseño y la implementación del PMC para el EE, en cuyo proceso de ejecución se aplicaron instrumentos que recogieron información que materializara el producto a obtener bosquejado por los objetivos y las metas a alcanzar.

A continuación, se describe cómo se organizaron y sistematizaron los resultados de la primera etapa de la EC a partir del modelo de evaluación CIPR.

## Primera etapa: evaluación curricular

En relación con la evaluación de *contexto* se buscó determinar las características y necesidades específicas de la población y si estas correspondían con las exigencias nacionales y lo requerido por el entorno (necesidades educativas de estudiantes, metas, filosofía, enseñanza, valores, visión y misión). Al realizar la revisión documental, se evidenció la inexistencia de un estudio relacionado con las necesidades del contexto. Aspecto que se considera determinante para construir el currículo: “la mejor intervención siempre debe comenzar por identificar las necesidades que serán el hilo conductor de todo nuestro proceso de intervención socioeducativa” (Pérez, 2000, p. 18).

También se evidenció la falta de fundamentación teórica, lo cual se constituye en una de las grandes debilidades del currículo del EE, en especial la del modelo pedagógico, ya que no se definen las concepciones teóricas ni las rutas metodológicas del cómo se escogió y quiénes participaron en su construcción. El grupo de mejora considera que esta área es de atención prioritaria, puesto que el concepto del *modelo pedagógico* permite comprender el mecanismo que está detrás del proceso de una consciente organización, planeación y ejecución del proceso educativo (Klimenko, 2010).

La evaluación de *entrada* permitió identificar los recursos con que cuenta el EE en cuanto a planes de áreas, metodologías, proyectos transversales, selección de contenidos y su relación con el modelo pedagógico. En los resultados, se encontró como fortaleza que la mayoría de los planes de área estaban organizados y secuenciados siguiendo los referentes legales como estándares y lineamientos curriculares, pero en ellos no se identifican las rutas y los procesos seguidos para la selección de los contenidos. Además, se percibió que las estrategias metodológicas empleadas y los criterios de evaluación no son coherentes con el modelo pedagógico declarado.

Los datos también indican que los profesores no tienen conocimiento del modelo pedagógico, aspecto que se ve reflejado en la descontextualización de la planeación y las prácticas de aula. Esto puede estar relacionado con la

ausencia de espacios reflexivos para la práctica pedagógica, la tendencia de los docentes a trabajar en forma aislada y una ausencia de liderazgo en la planeación y ejecución de los proyectos transversales y de aula.

Por otro lado, se percibió que los mecanismos de comunicación son deficientes; los docentes reconocen los problemas de comunicación expresando que hay poca interacción entre ellos: “No se brindan los espacios institucionales para poder hablar con los compañeros de las estrategias” (GFD: 69, 11). También un estudiante expresa que “tanta infraestructura en el EE y no la sabemos utilizar porque no hay organización, no hay una persona un líder que organice toda esa parte de la emisora” (GFE: 286, 9).

En relación con la evaluación del *proceso*, se evidenció la falta de coherencia del currículo diseñado con las prácticas pedagógicas en el aula. Es decir, no existe una relación coherente entre las metodologías, las estrategias de enseñanza, los criterios de evaluación y las didácticas implementadas en el aula, ni se hallaron registros de la manera como se hace el seguimiento a los procesos que se desarrollan en el EE para implementar el currículo.

Por su parte, las observaciones de clases permitieron establecer la tendencia de los docentes a hacer hincapié en el aprendizaje de conceptos empleando estrategias de un modelo pedagógico tradicional, lo que indica una desarticulación con el modelo pedagógico declarado en el PEI. Tampoco se precisa a los estudiantes cuánto tiempo tienen para desarrollar las actividades, por ende, el cierre y la retroalimentación quedan inconclusos. Todos estos hallazgos demuestran que el proceso de enseñanza requiere una planeación previa, propósitos claros y un seguimiento también intencionado. En el quehacer del maestro no hay lugar para la improvisación; por más creativo y experto que sea, es necesario que programe previamente el desarrollo de sus acciones (Davini, 2008).

Con referencia a la evaluación, los datos indican que tanto padres como estudiantes sienten poca satisfacción con los mecanismos usados para evaluar los aprendizajes. Los resultados de la encuesta arrojan que un 63 %

de los estudiantes encuestados<sup>1</sup> manifiestan que los docentes no realizan evaluaciones diagnósticas, y un 60 % expresa que pocas veces reciben las correcciones y la retroalimentación de estas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que se presenta la desarticulación del modelo pedagógico con las prácticas de aula por la falta de apropiación por parte de los docentes; sumado a esto, la articulación de mecanismos efectivos de comunicación imposibilita la participación en la toma de decisiones y crea el inconformismo y malestar general en toda la comunidad educativa.

En la evaluación del *resultado*, se encontró que existe mucha inconformidad por parte de los estudiantes y padres de familia en cuanto al acompañamiento y seguimiento a los estudiantes en la exploración vocacional. Aunque la naturaleza de los EE es ofrecer diversas modalidades técnicas a partir de la educación media y permitir a los estudiantes proyectarse en la vida laboral, los estudiantes encuestados afirman que “en el colegio no hacen exploración” (GFE: 252, 10). Valoración que es corroborada por un directivo al expresar que “hay que abrirle el espacio para explorar la vocación del estudiante antes de decidirse por un énfasis (GFD: 3, 2).

Otro aspecto que arrojan los datos es que la deserción de los estudiantes del plantel está relacionada con los problemas de convivencia, los enfrentamientos entre escolares y la falta de disciplina dentro y fuera de las aulas de clases. También los docentes expresan que no sienten apoyo por parte de los directivos en el seguimiento de los procesos convivenciales y disciplinarios. Esta evaluación señala la urgencia que desde el direccionamiento estratégico se requiere para establecer mecanismos integrados que intervengan los procesos curriculares a fin de obtener óptimos resultados que conlleven la calidad educativa.

De las áreas débiles resultantes del proceso de autoevaluación, se hace una priorización en dos áreas de mejora: estudio de necesidades y construcción de los referentes teóricos del modelo pedagógico. El producto de la

---

<sup>1</sup> Sesenta estudiantes encuestados.

primera área de mejora fue un documento que especifica las necesidades del contexto en forma detallada. Se usó la técnica de grupo nominal siendo participantes una muestra significativa de 25 estudiantes de diferentes grados, 10 padres de familia y 15 docentes. El documento reposa en rectoría con copia en coordinación académica. Los resultados de la segunda área de mejora: construcción de los referentes teóricos del modelo pedagógico (García, Gómez, Hincapié, Lozano y Rangel, 2017), por exigir un régimen más amplio en cuanto al impacto curricular, será la que se describirá a continuación.

### **Segunda etapa: diseño e implementación de un PMC**

En consideración a que la primera acción fue la conformación del equipo de mejora, el consejo directivo expidió una resolución que institucionalizó al equipo de calidad y le dio roles y funciones para liderar el trabajo y establecer cursos de acción. Además, se construyó y analizó una matriz DOFA que reafirmó las debilidades identificadas en relación con el desconocimiento de las necesidades del contexto, el modelo pedagógico, el horizonte institucional, así como la falta de acompañamiento de los padres, la deserción escolar, los problemas de drogadicción, la violencia entre escolares, etc.

En cuanto a las oportunidades, se evidencian los convenios interinstitucionales, la implementación de la jornada única y la apropiación de un modelo pedagógico acorde con las necesidades de la comunidad. En el caso de las fortalezas, están la motivación de los docentes para las actividades institucionales, el apoyo del rector, el acompañamiento del PTA (Programa Todos Aprenden) y la existencia de planes de área. Con respecto a las amenazas están el deterioro de la planta física, la baja cobertura y el poco sentido de pertenencia por parte de la comunidad.

Teniendo todos estos insumos, el equipo de calidad establece como objetivo del PMC reconceptualizar el currículo en los componentes de modelo pedagógico en relación con las necesidades del contexto para el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas (tabla 12.1). En la ejecución del PMC, se lograron implementar tres de los cinco componentes propuestos durante el estudio de investigación. Los componentes 4 y 5 se proyectaron

para que el EE lo ejecutara. A continuación, se detallan los resultados de cada uno de los componentes del PMC (García et al., 2017).

### **Componente 1: capacitación docente y directivo docente**

Durante la capacitación de docentes y directivos se realizaron once talleres de formación para construir de manera colectiva las bases y los fundamentos teóricos. Sus contenidos se enfocaron en la sensibilización y apropiación de aspectos conceptuales de los diferentes enfoques pedagógicos. El primer taller se desarrolló según las teorías de Flórez (1994) de los diferentes modelos pedagógicos. También el equipo de mejora presentó la ruta de adopción del modelo pedagógico.

El segundo taller se enfocó en los componentes conceptuales del modelo pedagógico (enseñanza, aprendizaje, evaluación, relación estudiante-docente, didáctica y método). Para los talleres tres, cuatro y cinco, se realizó el análisis, la evaluación y la reflexión sobre la trascendencia de las concepciones curriculares en las prácticas pedagógicas. En los talleres seis, siete y ocho, se abordaron los exponentes y las concepciones de la teoría social-cognitiva. Y en relación con los talleres nueve, diez y once, se puntualizó en las estrategias metodológicas del modelo social-cognitivo; en ellos participaron los padres y estudiantes. Se recogieron acuerdos para la validación del modelo pedagógico a través de una rúbrica de evaluación diseñada por el equipo de mejora. De estas acciones se obtuvo como producto que todos los asistentes recibieron la capacitación y experimentaron aprendizajes sobre los fundamentos teóricos del modelo pedagógico social-cognitivo.

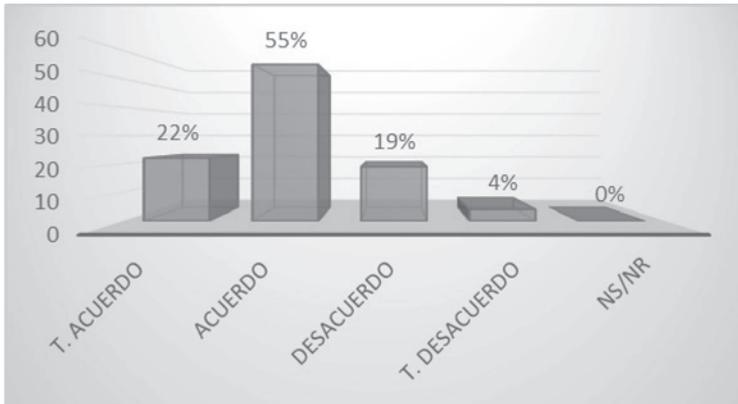
### **Componente 2: Diseño del modelo pedagógico social-cognitivo**

En concreto, durante el desarrollo del PMC se precisó en el diseño del modelo pedagógico, para lo cual se organizaron cinco encuentros con el equipo de mejora. En ellos se realizaron los ajustes y la aplicación de dos encuestas con preguntas cerradas. Estas preguntas se elaboraron en atención a los elementos y las características de los cinco modelos pedagógicos: tradicional, conductista, romántico, cognitivo y social, analizando cuatro componentes,

a saber: contenidos, enseñanza, relación interpersonal y evaluación; la primera encuesta definiría el modelo que subyace en el EE y en la segunda se identificó el modelo pedagógico deseado.

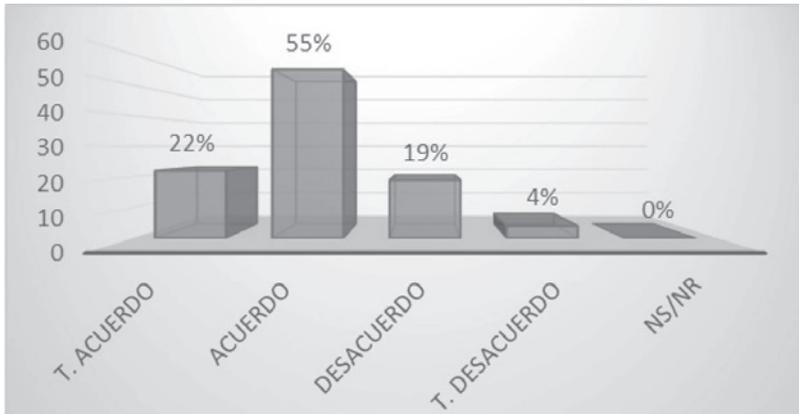
Haciendo referencia a la sistematización de los resultados obtenidos, en ellos se reveló la tendencia hacia los postulados teóricos de los modelos: social y cognitivo. En las encuestas, se puede percibir, como se muestra en la figura 12.2, que los docentes favorecen una de las características de estos apartados, mostrándose de acuerdo en un 49 % y totalmente de acuerdo en un 48 % con que los contenidos que se enseñan deben ajustarse a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes.

Otro aspecto característico del proceso cognitivo que sobresalió en las encuestas fue el proceso de evaluación de los aprendizajes. Como se aprecia en la figura 12.3, un 77 % de los docentes está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la evaluación se mire como el medio para valorar el logro o no de los objetivos de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 12.2** Ajuste de contenidos a modificaciones de las estructuras cognoscitivas.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 12.3.** Proceso de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, después de sistematizar y analizar la información recogida de las encuestas, los resultados fueron socializados a la comunidad educativa. A partir de este ciclo, se organizaron seis mesas de trabajo donde se construyeron los primeros borradores de los fundamentos teóricos. Se llegaron a acuerdos sobre los autores y las teorías de modelo social-cognitivo y se sistematizaron los aportes. Una vez finalizado el ejercicio de las mesas de trabajo, siguiendo con las acciones, se decide asumir los lineamientos metodológicos para implementar el modelo pedagógico.

### **Componente 3: actualización de los documentos institucionales en relación con el modelo pedagógico**

Según los insumos obtenidos en las mesas de trabajo, se realizaron sesiones de trabajo colectivo por parte del equipo de mejora y se presentó el primer borrador del documento que lleva por nombre *Adopción del modelo pedagógico social-cognitivo*. Este documento describe cómo se llevó a cabo el proceso y la estructura de las bases teóricas y pedagógicas del modelo en cuestión, y se hace alusión a la normativa vigente en relación con los planes de mejora. Se presentó ante el concejo académico y el concejo directivo del EE, los cuales realizaron las modificaciones pertinentes para su posterior aprobación. Los ajustes que hicieron estos estamentos se enfocaron en la apropiación del modelo pedagógico: se resaltó su carácter vinculante acerca

de la elección y el desarrollo de contenidos que deben tener los planes de área y su coherencia con la secuencia del plan de clases. Las razones de esta decisión se basan en que “la forma en que ocurre el aprendizaje tiene un efecto sobre todos los demás componentes del currículo. Por lo tanto, es necesario saber qué concepto del aprendizaje se tenía en mente al momento de planificar el currículo” (Rohlehr, 2006, p 7).

A partir de lo anterior, se creó la ruta para implementar el modelo pedagógico, y se inició con la organización de las comunidades de aprendizaje de las diferentes áreas. En sesiones de trabajo, se realizaron las propuestas y la posterior elección de los formatos de plan de área y plan de clases, que fueron presentados al consejo académico y al consejo directivo para los ajustes y la aprobación. Los productos (acuerdo y formatos) resultado de la ejecución de las diferentes acciones del PMC quedaron como compromiso para ser incluidos en los documentos institucionales, como el PEI, manual de convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

#### **Componente 4: divulgación del modelo pedagógico**

Para la divulgación de los productos obtenidos en cada uno de los componentes anteriores, se sugiere potenciar diferentes canales de comunicación, lo que requiere las siguientes acciones: divulgación a través de la página web institucional, actualización del PEI en el Sistema de Información para la Gestión de la Calidad (Sigce),<sup>2</sup> envío de los documentos a los correos electrónicos de docentes y directivos, entrega del documento en físico *Adopción del modelo pedagógico* a docentes, entrega en físico del manual de convivencia actualizado con el modelo pedagógico a todos los estudiantes y la publicación de murales alusivos a las características del modelo.

---

<sup>2</sup> Desde la gestión educativa, es una herramienta de apoyo generada por el MinEduca-ción que le permite a todo EE hacer el registro de varios de los componentes de los procesos de evaluación y el PMI.

## **COMPONENTE 5: IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO**

Con el fin de instituir los mecanismos y las estrategias para establecer la pertinencia del modelo pedagógico, se hace necesario la voluntad, motivación y responsabilidad social de los docentes como actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo cual entre las acciones se proyecta la consolidación de las comunidades de aprendizaje por área con encuentros de reflexión sobre la operatividad del modelo. Además, se propone realizar el pilotaje de una clase por área en que el docente desarrolle las estrategias que se alinean con las características del modelo. También se sugiere la revisión de las clases grabadas entregando la retroalimentación y las recomendaciones pertinentes por parte del comité de calidad.

Finalmente, para la implementación y el seguimiento del PMC respecto de los indicadores, se hace necesaria una revisión periódica de los resultados. El seguimiento a los procesos se convierte en pieza clave para el progreso institucional que actualmente sigue en desarrollo; dada su trascendencia, debe ser un proceso permanente (Cantón, 2004). De igual manera, se pide archivar o registrar (en forma física o virtual) el informe de implementación del PMC, que debe contener una descripción del seguimiento y la revisión de este, y se constituirá en las memorias que respaldan la investigación.

## **CONCLUSIONES**

Acerca de la evaluación curricular. La evaluación curricular realizada en el estudio fue oportuna para intervenir el EE. Se obtuvo información veraz ayudada de la rigurosidad del método científico en la aplicación de las técnicas de recolección de datos, lo que facilitó obtener resultados reales y concretos, permitió detectar las fortalezas y debilidades y convertirse estas últimas a su vez en áreas de mejora. Se reconoció que una evaluación institucional a través del modelo CIPR requiere un apropiado manejo del tiempo para analizar una gran cantidad de información y de igual manera contar con habilidades en manejo de técnicas y aplicación de instrumentos (Vides, 2015).

Se pudo establecer que las escuelas no mejoran a menos que los profesores fortalezcan su formación individual y colectiva; por ello, se demostró que era necesario replantear la cultura institucional en que la capacitación permanente, el trabajo en equipo, el liderazgo eficaz y compartido y las experiencias innovadoras deberían ser los pilares para fortalecer el EE. Es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito de mejoramiento, y entienda bien el papel que le toca desempeñar en él (Schmelkes, 2010).

La experticia adquirida en el estudio permitió reflexionar acerca de cómo la investigación desempeña un papel esencial en el rol de los docentes, permite fortalecer los procesos que generan transformaciones y evidencia de manera secuencial y positiva cambios en la cultura colegiala. Además, es indispensable que en un EE se abran los espacios para que todos los estamentos de la comunidad participen de manera activa en las decisiones de la vida institucional.

Está claro que desde la gestión educativa todos los procesos institucionales deben mostrar rutas claras, métodos precisos y alineación entre los componentes curriculares desde la construcción colectiva del hacer y el saber para buscar la identificación como valor agregado que diferencie el PEI del EE.

Acerca del PMC. La experiencia de implementar un PMC como producto de una evaluación curricular permitió la unificación de criterios y elementos necesarios que direccionaron el proceso de la adopción del modelo pedagógico y con esto el fortalecimiento como unidad institucional, entendida esta como la cualificación de procedimientos, metodologías, planeaciones, evaluaciones y resultados de los estudiantes quienes a su vez se forman más competentes.

Indudablemente, la experiencia de realizar una EC y un PMC desde una perspectiva investigativa y hacer uso de las diferentes técnicas para recoger la información permitió tener una visión más objetiva para ejecutar acciones concretas.

En el caso de este estudio, el rector hizo parte del grupo de maestrantes, del grupo investigador y del equipo de mejora para obtener la información, posicionándose de tal manera que le permitió experimentar el problema, conocer más de cerca los procesos, y así ayudar a la toma de decisiones y obtención de los objetivos propuestos.

No solo basta con plasmar en un formato el diseño (tabla 12.1), sino que lo más importante es el seguimiento y la evaluación de los resultados con el fin de tomar decisiones inmediatas que conlleven alcanzar las metas propuestas. Este proceso, que tuvo una duración de dos años y seis meses plasmándose como un estudio de investigación, ha ayudado al EE a consolidar los procesos de mejora y fundamentar las bases para construir un horizonte institucional y un modelo pedagógico que realmente atiende a las necesidades del contexto.

El direccionamiento estratégico es fundamental en los procesos educativos, ya que se requiere la toma de decisiones asertivas y crear estrategias que guíen todos aquellos cambios que garantizarán la satisfacción de la comunidad y la estabilidad en el EE. De ahí que es un factor relevante que los directivos se involucren y establezcan rutas de acompañamiento en búsqueda de oportunidades de mejora continua.

Se recomienda siempre completar todo el proceso, respetar los tiempos y definir las acciones en forma clara que permitan obtener productos que impacten la gestión curricular. Se pudo establecer que, aunque el MinEduca-ción (2008) técnicamente da lineamientos para desarrollar el PMC en la *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, realizar este estudio mediante el método científico, siguiendo una estructura definida e involucrando a todos los estamentos de la comunidad educativa, se llevó a percibir que los resultados son mucho más beneficiosos para la mejora institucional.

## REFERENCIAS

- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 101-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Carrillo, G., Mercado, C. y Vanegas, R. (2017). *Evaluación del currículo de una institución educativa a través del modelo CIPP para el diseño e implementación de un plan de mejoramiento*. INEM Miguel Antonio Caro. Universidad del Norte. Barranquilla: Tesis de Maestría.
- Chamorro, D. (2016). *Orientaciones para el mejoramiento institucional. Diseño de planes de mejoramiento para la lectura y escritura*. Manuscrito no publicado, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Colás Bravo, M. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- García Agresot, N. L., Gómez Herazo, K. M., Hincapié Jiménez, E., Lozano González, E. E. y Rangel Pertuz, M. de J. (2017). *Plan de mejoramiento para la adopción del modelo pedagógico producto de una evaluación curricular en una Institución Educativa* (Tesis de maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia). Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7719/130329.pdf?sequence=1>
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial, núm. 41214 (1994).

- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. y Torres Martín, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2), 171-185. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/669>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ciudad de México, México: ACUDE. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/58521707/bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, instituciones educativas. UU.: John Wiley & Sons.
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Ponencia presentada en Segunda Reunión del Comité Intergubernamental el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, Chile.
- Vides, E. (2015). *Evaluación de programa de un curso de CLIL en la IED Sofía Camargo de Lleras* (Tesis de maestría inédita, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia).

## ANEXO

Tabla 12.1. Propuesta de mejoramiento

Propuesta de mejoramiento	Adopción de un modelo pedagógico en un Establecimiento Educativo _del municipio de Soledad
Área de mejora	2: Articulación del modelo pedagógico en relación con las necesidades del contexto.
Objetivos General	Reconceptualizar el currículo en los componentes de modelo pedagógico en relación con las necesidades del contexto para el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas.
Metas	<p>En octubre de 2017, el 100% de los docentes y directivos docentes estarán capacitados con los fundamentos teóricos en el modelo social-cognitivo.</p> <p>En noviembre de 2017, se habrá aprobado y divulgado el documento sobre los lineamientos curriculares para la adopción de modelo pedagógico a la comunidad educativa.</p> <p>En junio de 2018, se habrán actualizado el 100% de los documentos institucionales.</p> <p>En junio de 2018, se habrán piloteado el 10% de las prácticas pedagógicas e implementado el modelo pedagógico</p>
Resultados	<p>Fortalecimiento del direccionamiento estratégico de la institución educativa a partir de la reorganización de los procesos pedagógicos y académicos.</p> <p>Consolidación de las comunidades de aprendizajes a partir de la capacitación a los docentes.</p> <p>Institucionalización del modelo pedagógico social-cognitivo y documentos instituciones.</p> <p>Optimización de las prácticas docentes a través de la implementación de nuevas estrategias metodológicas y unificación de formatos acordes con las necesidades reales.</p> <p>Mejoramiento del desempeño en los resultados académicos de los estudiantes tanto en pruebas externas como internas.</p>
Etapa CIPR	Producto

**Tabla 12.2.**

**Componente 1 : Capacitación docente y directivos**

Dimensión : Gestión pedagógica

Meta : En junio de 2017, el 100% de los docentes y directivos estarán capacitados en la fundamentación teórica sobre el modelo pedagógico.

**Indicador:** 14 docentes y directivos docentes integrados al equipo de calidad / N.º 94 de docentes de la institución educativa.

Actividad	Temporalización		Recursos	Responsables	Medios de verificación	Factores de riesgo		Costos
	Inicio	Final				Éxito	Fracaso	
Alistamiento del comité de calidad.	Enero 2015	Enero 2015	Papelería Video beam Computador Sala de idiomas.	Directivos docentes Equipo investigador.	Acta de conformación del equipo de calidad.	Asistencia total Participación activa.	Resistencia Falta de liderazgo	\$10.000

**Indicador:** 14 docentes y directivos capacitados en modelos pedagógicos / N.º 94 de docentes y directivos de la institución educativa

Taller modelos pedagógicos para el equipo de calidad.	junio 2015	junio 2015	Papelería Recursos humanos Video beam Computador Sonido Meriendas	Directivos docentes Equipo de investigador	Lista de asistencia Acta de reunión, fotografías	Asistencia total Participación activa	Inasistencia	\$12.500
---	------------	------------	--	---	---	--	--------------	----------

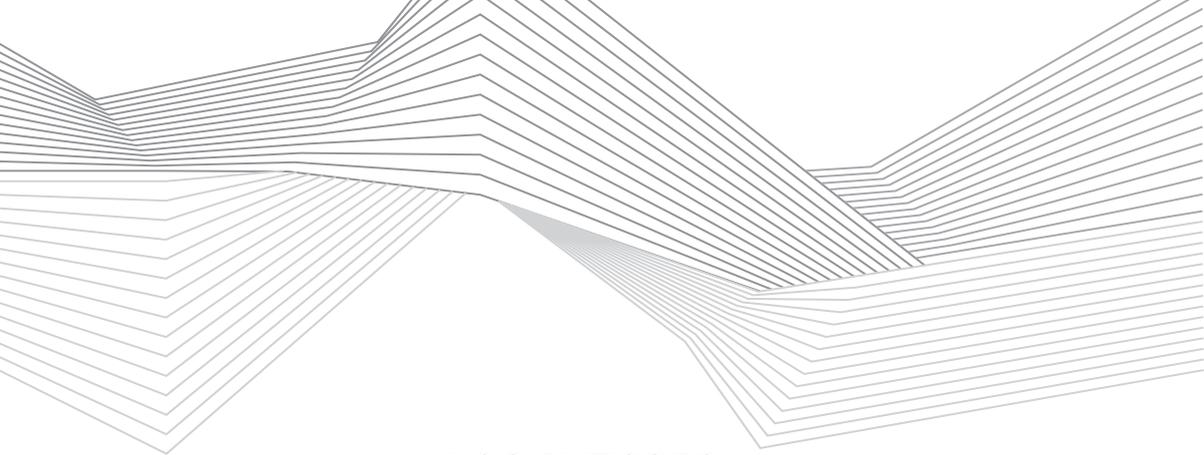
**Indicador:** No 14 documentos entregados a docentes y directivos/ N.º 94 de docentes de la institución educativa.

Presentación del estudio de necesidades al comité de calidad y reajustes del documento.	junio 2015	junio 2015	Fotocopias Video beam Computador Sonido Meriendas. Sala de calidad.	Equipo investigador	Lista de asistencia, acta de reunión.  Documento en construcción.		Inasistencia Falta de tiempo.	\$52.000
Sistematización del documento estudios de necesidades	junio 2015	junio 2015	Computador Papelería	Equipo investigador	Documento construido	Documento terminado	Falta de organización de la información.	0

**Indicador:** No de docentes que asistente / 94 docentes y directivos docentes.

Presentación del estudio de necesidades a docentes y directivos y reajuste del documento.	junio 2015	junio 2015	Fotocopias Video beam Computador Sonido Meriendas. Sala de calidad.	Equipo de calidad Equipo investigador	Lista de asistencia, acta de reunión.  Documento en construcción.	Asistencia total	desmotivación	\$10800
---	------------	------------	--	--	---	------------------	---------------	---------

Indicador: No de docentes y directivos docentes asistentes. /94 total de docentes y directivos de la I.E								
Taller sobre clases de modelos pedagógicos y presentación de la ruta de adopción del modelo docente	Dic 2015	Dic 2015	Papelería Video beam Computador Sonido. Biblioteca	Equipo de calidad.  Equipo investigador	Lista de asistencia  Acta de reunión	Asistencia total	Desmotivación	\$40.200
Indicador: No de docentes y directivos docentes asistentes. /No 94 total de docentes de la I.E								
Taller sobre Componentes conceptuales de un modelo pedagógico Enseñanza, aprendizaje Evaluación	Enero 2016		Papelería Video beam Computador Sonido. Biblioteca	Equipo de calidad.  Equipo investigador	Lista de asistencia  Acta de reunión	Asistencia total	Desinterés	\$30500
Indicador: No de docentes y directivos docentes asistentes. /No 94 total de docentes de la I.E.								
Taller Estrategias pedagógicas del modelo pedagógico social-cognitivo.	Oct 2016	Oct 2016	Papelería Video beam Computador Sonido. Biblioteca	Equipo de calidad.  Equipo investigador	Actas de asistencia	Asistencia total	Falta de interés  Inasistencia	\$50.500
No de docentes y directivos asistentes/ No 84 total de docentes y directivos de la institución educativa.								
Taller con el experto sobre el modelo pedagógico Social cognitivo y su relación con las practicas pedagógicas	Abril 2017	Abril 2017	Papelería Video beam Computador Sonido Fotocopias	Directivos Comité de Calidad Experto.	Lista de asistencia  Acta de reunión	Asistencia total	Falta de interés  Inasistencia	\$1.000.000
<b>Costos del componente 1</b>					<b>\$1.206.500</b>			



## LOS AUTORES

### **Diana Chamorro**

Doctora en Investigación, Evaluación y Diagnóstico para la Intervención Educativa por la Universidad Complutense de Madrid, España. Magistra en Educación de la Universidad Javeriana en convenio con la Universidad del Norte, Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Español-Inglés en la Universidad del Atlántico, Colombia. Es investigadora Senior en Colciencias. Miembro del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación. Profesora asociada a la Universidad del Norte, en el Departamento de Español, Instituto de Idiomas.

### **Mónica Borjas**

Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid, España. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias de la Universidad del Atlántico, Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Biología y Química por la Universidad del Atlántico, Colombia. Es investigadora Asociada de Colciencias. Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Educación. Se desempeña como docente en la Universidad del Norte, Colombia, en el Departamento de Educación, Instituto de Estudios en Educación.

### **Margarita Osorio**

Magíster en Educación en el Área Orientación y Consejería por la Universidad de Antioquia, Colombia. Licenciada en Educación y Sociales. Áreas Geografía e Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Educación. Es profesora de la Universidad del Norte, Colombia, en el Departamento de Educación del Instituto de Estudios en Educación (I.E.S.E).

### **Carmen Ricardo**

Tiene un Doctorado en Educación en la línea Modelos didácticos-Interculturalidad y TIC por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Magistra en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (UNED). Ingeniera de Sistemas de la Universidad del Norte. Docente-investigadora y directora del Departamento de Educación, Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte.

### **Andrea Vergara**

Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad del Norte. Auxiliar docente en el International Berckley School. Asistente de gestión e investigación del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte.

### **Nayibe Rosado Mendiñeta**

Doctora en Educación: Pedagogía, currículo y didáctica de la Universidad del Atlántico, Colombia. Magistra en Educación: Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Universidad del Norte, Colombia. Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Norte, Colombia. Licenciada en Idiomas: Inglés-Español por la Universidad del Atlántico, Colombia. Investigadora en el grupo Lenguaje y Educación. Docente del Departamento de Español, Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte.

### **Enis Margarita Consuegra Solano**

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, España. Directora de Procesos Académicos de la Universidad Simón Bolívar. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Autónoma del Caribe. Licenciada en Psicopedagogía por la Corporación Universitaria de La Costa.

### **Elizabeth Vides Orozco**

Magistra en la Enseñanza del Inglés por Universidad del Norte. Magistra en Dirección y Gestión de Centros Educativos por Universidad Internacional de La Rioja. Especialista en la Enseñanza del Inglés por Universidad del Norte. Certificada como docente de inglés en servicio por Universidad de Cambridge. Docente Catedrática de la Universidad del Norte. Docente de planta en la IED Sofía Camargo de Lleras.

### **Carlos Padilla Arrieta**

Magíster en Educación, con énfasis en currículo y evaluación por la Universidad del Norte. Ingeniero de sistemas por la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. Docente de Tecnología e informática en la Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande.

### **Francisco Navarro Rodríguez**

Magíster en Educación por la Universidad del Norte. Especialista en Evaluación Educativa por la Universidad Santo Tomás. Especialista en Tele-mática e Informática por la Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciado en Matemáticas y Física por la Universidad del Atlántico.

### **Zheila Pérez Balza**

Magíster en Educación por la Universidad del Norte con énfasis en Currículo y evaluación. Licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Atlántico. Docente-tutora del programa Todos a Aprender de MinEduca-ción 2014-2020.

### **Adriana Fontalvo Fontalvo**

Magíster en Educación con énfasis en Currículo y evaluación, Universidad del Norte. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Docente de la Institución Educativa Antonia Santos.

### **Bleydi De MoyaTejada**

Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación por la Universidad del Norte. Licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Atlántico. Tutora del programa Todos a Aprender durante los años 2012 a 2015. Docente oficial de lenguaje en la Institución Educativa Antonia Santos de Molinero, Sabanalarga-Atlántico.

### **Rosa Cervantes Viloria**

Magíster en Educación con énfasis en currículo y evaluación por Universidad del Norte. Especialista en Pedagogía de la Ciencia por la Universidad Simón Bolívar. Especialista en Gerencia Informática por la Universidad Remington. Abogada por la Universidad Simón Bolívar. Docente en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga.

### **Rosana Gómez Patiño**

Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Licenciada en Administración Educativa y Supervisión de la Universidad de la Sabana. Normalista de la Institución Normal Superior Santa Teresita. Docente administrativa de la Institución Educativa Máximo Mercado.

### **Astrid Vizcaíno Mendoza**

Magíster en Educación con énfasis en Currículo y evaluación por la Universidad del Norte. Especialista en Estudios Pedagógicos por la Universidad de la Costa. Especialista en pedagogía de la Ciencia por la Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Naturales por la Universidad del Atlántico. Coordinadora (E) en la Institución Educativa Técnica Industrial de Sabanalarga.

### **Nayrobis García**

Magíster en Educación con énfasis en Evaluación y Currículo por la Universidad del Norte. Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad del Atlántico. Docente de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad.

### **Elizabeth Hincapié**

Magíster en Educación con énfasis en Currículo y evaluación por la Universidad del Norte. Especialista en Desarrollo de procesos cognitivos por la Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Psicopedagogía por la Corporación Educativa de la Costa (CUC). Docente de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad-Atlántico con funciones de apoyo pedagógico a estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales.

### **Carlótica Mercado**

Magíster en Educación con énfasis en Currículo y evaluación por la Universidad del Norte. Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad del Atlántico. Docente de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad-Atlántico.



Esta obra se editó en Barranquilla por  
Editorial Universidad del Norte en noviembre de 2020.  
Se compuso en Adobe Caslon Pro, Aller y Swis721 Cn BT.



OTROS TÍTULOS  
EDITORIAL UNIVERSIDAD  
DEL NORTE

La buena docencia:

Prácticas de aula en Uninorte  
Eulises Domínguez, Gina Camargo,  
Diana Barrios y Loraine Bruges

Un camino a la experticia,  
construido paso a paso

Margarita Osorio, Yalov Villadiego, Lina Andrade,  
María Bolívar y Yinays Gómez

El texto escolar y el aprendizaje

Enredos y desenredos (2a edición)  
Norma Barletta y Diana Chamorro

Cómo funciona el aprendizaje

Siete principios basados en la investigación  
para una enseñanza inteligente  
Susan Ambrose, Michele Bridges, Michael Dipietro  
y Marsha Lovett

Las TIC en educación superior

Experiencias de innovación  
Carmen Ricardo Barreto y Fernando  
Iriarte Díazgranados

## INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CURRICULAR UN CAMINO A LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA

Este libro está concebido para maestros, maestras, directores, coordinadores y gestores curriculares interesados en realizar transformaciones estructurales en sus establecimientos educativos, sobre la base del mejoramiento continuo de la calidad de la educación. La investigación evaluativa curricular, que aquí se describe, es una de las formas posibles de analizar y comprender las condiciones en las que se desarrolla el currículo en cada una de sus fases: contexto, entrada, proceso y resultado. Esta dinámica posibilita la toma de decisiones que conduce al mejoramiento curricular y a la transformación de las prácticas de aula. Así, es factible impactar la formación integral de los estudiantes.