

	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 1 de 2

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del Estudio
Acceso al documento	Centro de Recursos para la Investigación e Innovación Educativa CRIIE/Repositorio Digital
Título del documento	Caracterización curricular: qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy
Autor(es)	Martínez Pérez, Leonardo Fabio, lemartinez@pedagogica.edu.co ; Parga Lozano, Diana Lineth, dparga@pedagogica.edu.co ; Garzón Barragán Isabel, igarzon@pedagogica.edu.co ; Rodríguez Hernández, Blanca, bfrodriguez@pedagogica.edu.co ; Aldana, Alexander, aaldanab@pedagogica.edu.co ; Muñoz, Alba Nubia, albamunoz@iedjgc.edu.co ; Valencia, Jhon Edwin, jvalencia@educacionbogota.edu.co
Supervisor/a	Ana Alexandra Diaz
Entidad(es) Participante(s)	IED Campestre Monteverde IED Jorge Gaitán Cortés IED Esmeralda Arboleda Cadavid IED Guillermo Cano Isaza IED José Celestino Mutis

Palabras Claves	Currículo, Concepciones docentes, Prácticas docentes, Modelo curricular.
Resumen	Investigación mixta que combinó el estudio de caso colectivo – individual para caracterizar, en la situación actual, la diversidad de concepciones del Currículo en las prácticas docentes de cinco IED de Bogotá, en la que participaron 318 docentes y de estos se seleccionaron casos individuales. Se evidenció superposición de principios desde los diferentes modelos analizados, pero preponderaron las concepciones relacionadas con el modelo interpretativo. Desde las observaciones de clase, grupos de discusión y análisis de documentos curriculares del meso y micro se destacan estas en interacción con el sociocrítico, conductista y tecnológico principalmente. Lo anterior hace que las relaciones entre concepciones de currículo y prácticas docentes sean dicotómicas, de coexistencia, simultaneidad, bidireccionales, de superposición y mixtas, y al tiempo son contradictorias; esto hace que se generen tensiones en la relación creencia - práctica docente.
Contexto de la investigación	Dadas las demandas sociales y problemas educativos de hoy, las evidencias de los antecedentes del problema (locales como las del IDEP, nacionales e internacionales), el marco del proyecto de inversión para el cuatrienio 2020-2024 del IDEP, con la estrategia, “Programa de investigación: Componente Investigación para la Transformación Pedagógica de colegios de Bogotá” y del <i>CONPES D.C. 24</i> , y los objetivos de la línea “Didáctica de los Contenidos Curriculares” del Grupo Alternativas para la Enseñanza de la Ciencias, de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se establece como necesaria la transformación curricular vinculada con el desarrollo profesional docente. Para ello, se han configurado

	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 2 de 2

	características y conceptualizaciones del currículo escolar en educación básica y media y, para la formación docente, que sea abierto, flexible, reflexivo, crítico, transformador, con otras <i>formas de conocimiento escolar</i> .
Conceptos centrales	En el estudio se definieron 5 categorías asociadas con los modelos conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial, cada uno de estos fue definido desde 8 subcategorías: afectación del currículo, concepto de currículo, desarrollo profesional, enseñanza, ideas previas, objetivos de currículo, buen profesor - papel docente, e investigación docente – papel científico.
Metodología	Investigación mixta cuan-CUAL, que combinó el estudio de caso colectivo (cinco instituciones escolares) con el estudio de caso individual (con docentes voluntarios de cada IED). Comprendió dos fases, una descriptiva comparativa con tres etapas, y la fase dos propositiva con una etapa fue de investigación acción. Se usaron como instrumentos una escala Likert, protocolos de observación de clase, protocolos para el análisis de documentos curriculares, memoriales de grupos de discusión (GD). Se obtuvieron datos numéricos y textuales, los primeros se analizaron mediante estadística descriptiva y los segundos por análisis del contenido. Como criterios de idoneidad científica se usaron la validez y confiabilidad en la fase descriptiva CUAN y en la fase CUAL, se consideró la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. La dinámica investigativa correspondió al <i>programa de formación</i> desarrollado desde el GD.
Hallazgos, conclusiones o aportes	Las relaciones entre concepciones de currículo con las prácticas docentes se caracterizaron como dicotómicas, de coexistencia y simultaneidad, de superposición y mixtas, bidireccionales, pero contradictorias, por lo que generan tensión entre sí, entre lo que se planea, se piensa y se hace, y entre las concepciones curriculares y la práctica docente. Dentro de la identificación de aspectos críticos en las concepciones que los docentes van construyendo se identificaron dos aspectos centrales: el docente como individuo y como integrante de comunidades de práctica, asociados con sus propios conceptos de currículo y de profesión docente, y la falta de institucionalización de comunidades, esto en relación con la falta de política para formar de manera constante, actual y pertinente a sus docentes para la docencia – investigación en la interfaz universidad – contexto – escuela. Por lo que se recomienda institucionalizar comunidades de práctica con comunidades académicas para mantener un programa de formación - investigación destacado por el aprendizaje situado, extendido y en inter – red.

RAE elaborado por:	Parga Lozano, Diana Lineth
RAE revisado por:	Martínez Pérez, Leonardo Fabio

Fecha de elaboración del RAE:	Día 19	Mes 12	Año 2023
--------------------------------------	-----------	-----------	-------------



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

CARACTERIZACIÓN CURRICULAR: QUÉ PIENSAN Y QUÉ HACEN LAS Y LOS MAESTROS EN EL AULA HOY

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Diana Lineth Parga Lozano

Isabel Garzón

Blanca Rodríguez

Alexander Aldana

Alba Nubia Muñoz

Jhon Edwin Valencia

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

2023

CARACTERIZACIÓN CURRICULAR: QUÉ PIENSAN Y QUÉ HACEN LAS Y LOS MAESTROS EN EL AULA HOY

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Diana Lineth Parga Lozano

Isabel Garzón

Blanca Rodríguez

Alexander Aldana

Alba Nubia Muñoz

Jhon Edwin Valencia

Supervisora: Ana Alexandra Diaz

Informe final de investigación

Proyecto desarrollado en el marco del convenio N° 69 de 2023 IDEP - UPN

Grupo de Investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología – Departamento de Química

Bogotá, Colombia

2023

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por el apoyo en tiempos y recursos para la realización de la investigación, además de gestionar y hacer posible el convenio No 69 establecido con el IDEP.

Al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP por el apoyo financiero y técnico ofrecido para adelantar la investigación.

A la rectora de la IED Campestre Monteverde profesora **Gilma Rocío Pesca Coronado**, al rector de la IED Jorge Gaitán Cortés profesor **Pablo Antonio Bonilla Acosta**, al rector **Miguel Ángel Solano León** de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, al rector **Yecid Molina Falla** de la IED Guillermo Cano Isaza y al rector **Carlos Arturo López Cuervo** de la IED Rural José Celestino Mutis por abrirnos las puertas de sus instituciones para hacer posible este importante proyecto de investigación.

Especial agradecimiento a todos los maestros y las maestras de las instituciones educativas citadas anteriormente que participaron activamente en la investigación, permitiéndonos aprender de sus experiencias y saberes curriculares.

Al CIUP, en cabeza de su directora Dra. Sandra M. Duran y su equipo de trabajo quienes fueron fundamentales para la gestión administrativa de la investigación.

Se agradece especialmente al equipo de asistentes de investigación que son egresados de la UPN (Lorena Medina, Vanesa Mora, Gina Ojeda, Paola Arias, July Peña), a los monitores (estudiantes de las licenciaturas: Alejandra Hernández, Leydi Martínez, Yeny Rojas, Angie Bustos, Pablo Zota) por el trabajo comprometido. Al consultor Dr. William M. Mora P., quien aportó al proyecto y a la investigación en la construcción teórica y metodológica. A la Dra. Martha Arana por las evaluaciones del documento, las cuales permitieron su cualificación y al Doctor Jersson León Medina por el apoyo en los datos estadísticos.

Resumen

Esta investigación surge en el marco del proyecto de inversión para el cuatrienio 2020-2024 del IDEP, que tiene siete estrategias, siendo una, el Programa de investigación: Componente Investigación para la Transformación Pedagógica de colegios de Bogotá, que tiene como objetivo “contribuir a la generación del conocimiento especializado, válido y pertinente en el campo de la educación y la pedagogía para incidir, comprender, explicar y promover transformaciones pedagógicas en la educación preescolar, básica y media”. Asimismo, lo planteado por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2022) en el *CONPES D.C. 24*, atendiendo al *Consejo Distrital de Política Económica y Social del Distrito Capital. Política Pública Educativa Distrital 2022 - 2038 de la Secretaría Distrital de Educación*. También atiende los hallazgos investigativos registrados en los antecedentes de las publicaciones del IDEP del período 2000-2023 y las investigaciones realizadas en la línea “Didáctica de los Contenidos Curriculares” del Grupo Alternativas para la Enseñanza de la Ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Así, se propuso una investigación mixta cuan-CUAL, que combinó el estudio de caso colectivo (cinco instituciones escolares) con el estudio de caso individual (con docentes voluntarios). Este comprendió dos fases metodológicas para caracterizar la diversidad de concepciones del currículo y su implementación en las prácticas docentes, en la relación currículo / formación del profesor como investigador de su práctica; y, en segundo lugar, establecer recomendaciones a las instituciones, al implementar una estrategia de formación docente en torno al currículo. La dinámica investigativa propuesta correspondió al *programa de formación*.

Los resultados obtenidos sobre el instrumento tipo Likert indican que los profesores participantes de la investigación poseen diferentes disposiciones o actitudes frente a los modelos curriculares y las subcategorías que lo definen. Se muestran distantes del modelo conductista en 6 aspectos e indecisos en tal solo dos aspectos. En cuanto al modelo tecnicista o tecnológico se presentan indecisos en cinco aspectos, presentan afinidad en

2 e indecisión en uno. En cuanto al modelo interpretativo se presenta cercano a buena parte de los ítems, e indeciso frente a la mayoría de los aspectos del modelo sociocrítico y decolonial.

Triangulados los 4 instrumentos implementados en las cinco instituciones educativas públicas de Bogotá, se concluye respecto a la caracterización, en la situación actual, la diversidad de concepciones del currículo en las prácticas docentes, que hay superposición de principios de los diferentes modelos analizados, por lo que predominan en las concepciones docentes, las asociadas al modelo interpretativo, seguido del sociocrítico y conductista principalmente. Desde las observaciones de clase se destacan el interpretativo, tecnológico y conductista; en los grupos de discusión el interpretativo, sociocrítico y tecnológico y en los documentos curriculares, las perspectivas del modelo interpretativo, sociocrítico y conductista.

Lo anterior hace que las relaciones entre concepciones de currículo con las prácticas docentes sean dicotómicas, de coexistencia y simultaneidad, de superposición, mixtas y bidireccionales, pero contradictorias, por lo cual generan tensión entre sí, entre lo que se planea, se piensa y se hace: entre las concepciones curriculares y la práctica docente.

Dentro de la identificación de aspectos críticos en las concepciones que los docentes van construyendo se identificaron dos aspectos centrales: el docente como individuo y como integrante de comunidades de práctica, asociados con sus propios conceptos de currículo y de profesión docente, la falta de institucionalización de comunidades y de política para formar de manera constante, actual y pertinente a sus docentes para la docencia – investigación en la interfaz universidad – contexto – escuela. Por lo anterior, se recomienda institucionalizar comunidades de práctica con comunidades académicas para mantener un programa de formación – investigación- acción destacada por el aprendizaje situado, extendido y en inter – red.

Contenido

Introducción	6
Capítulo 1. Antecedentes de la investigación	9
1.1. Revisión de artículos publicados en revistas indexadas y homologadas por Minciencias.....	9
1.2. Revisión de artículos 2015-2023 revista Educación y Ciudad Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP	37
1.3. Investigaciones sobre propuestas curriculares fomentadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP	40
Capítulo 2. Planteamiento del problema de investigación	55
2.1. Justificación del problema	59
2.2. Objetivos.....	63
2.2.1. Objetivo general	63
2.2.2. Objetivos específicos.....	63
Capítulo 3 Perspectiva teórica	64
3.1. Revisión de perspectivas curriculares	64
3.2. Modelos curriculares y posibles transiciones	69
Capítulo 4. Metodología	71
4.1. Paradigma, método y tipo de estudio	71
4.1.1. Fases de la investigación	72
4.1.2. Instrumento para recolectar la información y categorías para el análisis	75
4.1.3. Análisis de la información	87
Capítulo 5. Resultados y análisis IED Campestre Monteverde	96
5.1. Resultados instrumento Likert Institución Educativa Campestre Monte Verde	96
5.1.1. Resultados escala Likert.....	102
5.1.2. Consideraciones finales.....	108
5.2. Análisis grupos de discusión Campestre Monteverde	109
5.2.1. Contextualización de los Grupos de Discusión	110
5.2.2. Resultados y análisis de grupos de discusión IED Campestre Monteverde ..	115
5.2.3. Consideraciones finales.....	120
5.3. Análisis observaciones de aula IED Campestre Monteverde	131
5.3.1. Resultados y análisis por observaciones	134
5.3.2. Resultados y análisis integral de observaciones.....	147
5.3.3. Consideraciones finales.....	150
5.4. Análisis de documentos institucionales IED Campestre Monteverde	153
5.4.1. Análisis Mesocurricular.....	154
5.4.2. Análisis Microcurricular.....	164
5.4.3. Consideraciones finales.....	169
5.5. Balance General de la IED Campestre Monteverde.....	171
Capítulo 6 Resultados y análisis IED Jorge Gaitán Cortés	180
6.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert.....	180
6.2. Datos y análisis del instrumento Likert en el JGC	186
6.2.1. Análisis desde las 8 subcategorías para cada modelo	194
6.2.2. Síntesis de las subcategorías	200

6.3. El caso de los docentes del IED – Jorge Gaitán Cortés en el grupo de discusión y su contraste con los datos del Likert institucional	201
6.4. Análisis grupos de discusión IED Jorge Gaitán Cortés	204
6.4.1. Aspectos generales de las sesiones del GD	205
6.4.2. Frecuencias absoluta y relativa de las UR en las subcategorías del currículo 207	
6.4.3. Consideraciones finales asociadas con las subcategorías y el conjunto de modelos	222
6.4.4. Hacia el programa de formación y algunos criterios de mejora	224
6.5. Análisis de las observaciones de clase en un grupo de tres profesores del IED Jorge Gaitán Cortés	230
6.5.1. Resultados y análisis generales de las observaciones	232
6.5.2. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías asociadas a los modelos curriculares en las transcripciones de observación de clase	238
6.5.3. Síntesis del análisis de las transcripciones de observaciones de clases	246
6.5.4. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Ciencias Sociales	249
6.5.5. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Tecnología	253
6.5.5. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Filosofía	259
6.5.7. Generación de categorías centrales	264
6.5.8. Configuración de redes	265
6.5.9. Análisis de Resultados globales	269
6.5.10. Consideraciones finales	270
6.6. Resultados y análisis de los documentos curriculares IED Jorge Gaitán Cortés.	271
6.6.1. Proceso de codificación	273
6.6.2. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos de secundaria y media	274
6.6.3. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías asociadas a los modelos curriculares en secundaria y media	280
6.6.4. Síntesis del análisis de los documentos curriculares de secundaria y media	292
6.6.5. Consideraciones finales desde los modelos curriculares para educación secundaria y media	295
6.6.6. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos de preescolar y primaria	301
6.6.7. Coocurrencia entre los documentos de preescolar y primaria	302
6.6.8. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías curriculares asociadas a los modelos en preescolar y primaria	305
6.6.9. Consideraciones finales desde los documentos curriculares de educación preescolar y primaria	313
6.6.10. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos del meso 316	
6.6.11. Frecuencia de subcategorías y documentos analizados	320
6.6.12. Consideraciones finales del análisis de documentos curriculares IED-JGC	321
6.7. Balance General IED – Jorge Gaitán Cortés	324
6.7.1. Likert general y el del JGC (A: G/P)	325
6.7.2. Likert vs. Documentos curriculares (AB)	327
6.7.3. Likert vs. Observaciones de clase (AC)	328
6.7.4. Likert vs. Grupos de discusión (AD)	329

6.7.5. Documentos curriculares vs. Grupo de discusión (BD) vs Observaciones de clase (BC)	330
6.7.6. Consideraciones finales.....	332
Capítulo 7 Resultados y análisis IED Esmeralda Arboleda Cadavid	336
7.1. Análisis del instrumento Likert.....	336
7.1.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert	336
7.1.2. Resultados por subcategorías de análisis	354
7.1.3. Consideraciones finales sobre el instrumento Likert	356
7.2. Análisis Grupo de discusión IED Esmeralda Arboleda Cadavid	358
7.2.1. Modelo conductista.....	361
7.2.2. Modelo interpretativo	366
7.2.3. Modelo Socio crítico	369
7.2.4. Modelo Decolonial.....	373
7.2.5. Propuesta formativa	375
7.3. Análisis de las observaciones de clase IED Esmeralda Arboleda Cadavid	377
7.3.1. Modelo conductista.....	379
7.3.2. Modelo técnico	381
7.3.3. Modelo interpretativo	383
7.3.4. Modelo sociocrítico.....	385
7.3.5. Modelo decolonial.....	387
7.3.6. Consideraciones finales.....	387
7.4. Análisis de resultados de documentos institucionales IED Esmeralda Arboleda Cadavid	389
7.4.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI)	390
7.4.2. Sistema Institucional de Evaluación	397
7.4.3. Referentes legales.....	399
7.4.4. Manual de convivencia	406
7.5. Balance General IED Esmeralda Arboleda Cadavid.....	414
7.5.1. Caracterización de la IED	414
7.5.2. Instrumento Likert.....	416
7.5.3. Observaciones de clase	418
7.5.4. Grupos de discusión.....	419
7.5.5. Documentos curriculares	422
7.5.6. Recomendaciones.....	425
Capítulo 8. Resultados y análisis IED Guillermo Cano Isaza	429
8.1. Resultados y análisis instrumento Likert	431
1.1.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert	432
1.1.2. Resultados de la escala Likert	437
1.1.3. Consideraciones finales.....	442
1.2. Resultados y análisis grupos de discusión IED Guillermo Cano Isaza.....	443
1.2.1. Metodología de grupo de discusión.	445
1.2.2. Codificación y análisis de contenido de las categorías y subcategorías.....	453
1.2.3. Análisis de resultados de la sesión 2 del grupo de discusión	459
1.3. Resultados y análisis observaciones IED Guillermo Cano Isaza	463
1.3.1. Descripción general de los casos observados	463
1.3.2. Descripción de los casos	467
1.4. Resultados y análisis Documentos IED Guillermo Cano Isaza	481

1.4.1. Análisis de contenido general de los referentes curriculares del CEDID GCI	484
1.4.2. Consideraciones finales	496
1.5. Balance general IED Guillermo Cano Isaza	498
1.5.1. Instrumento Likert.....	498
1.5.2. Likert vs documentos curriculares	499
1.5.3. Likert vs observaciones de clase	499
1.5.4. Likert vs grupos de discusión	500
1.5.5. Documentos curriculares vs grupos de discusión y observaciones de clase	501
1.5.6. Síntesis general.....	502
1.5.7. Recomendaciones.....	502
Capítulo 9. Resultados y análisis IED Rural José Celestino Mutis.....	504
9.1. Resultados y análisis Likert	504
1.5.8. Datos generales obtenidos de las variables nominales del instrumento escala Likert	504
1.5.9. Análisis de los resultados obtenidos con el instrumento escala Likert	515
1.6. Resultados y análisis grupo de discusión IED Rural José Celestino Mutis	522
9.3. Resultados y análisis observaciones IED José Celestino Mutis	531
9.4. Resultados y análisis documentos IED José Celestino Mutis	537
9.5. Balance general IED José Celestino Mutis	550
9.5.1. Caracterización de los 38 docentes de la IED-JCM.....	550
9.5.2. Balance del instrumento Likert en la IED-JCM	551
9.5.3. Balance de los documentos meso y micro curriculares de la IED-JCM	552
9.5.4. Balance del análisis del grupo de discusión de la IED-JCM	554
9.5.5. Balance del análisis de las dos observaciones de clase de la IED-JCM.....	557
Capítulo 10. Análisis Integral de las cinco instituciones desde el instrumento Likert	561
10.1. Datos y análisis estadísticos generales	563
10.1.1. Media de las valoraciones (1 a 5) en los 40 ítems por los 318 docentes	569
10.1.2. Valoraciones totales y media por modelo	571
10.2. Comportamiento de las cinco IED respecto a cada modelo	573
10.2.1. Análisis desde las 8 subcategorías para cada modelo	576
10.3. Variables nominales desde cada modelo.....	585
10.4. Comparación de los datos de estadística descriptiva de las cinco instituciones educativas	590
Capítulo 11 Análisis integral de las cinco instituciones desde el Grupo de discusión y programa de formación	596
12.1. Análisis por modelo curricular.....	603
12.1.1. Modelo conductista	604
12.1.2. Modelo técnico	606
12.1.3. Modelo interpretativo.....	606
12.1.4. Modelo sociocrítico	608
12.1.5. Modelo decolonial	609
12.1.6. Consideraciones finales	609
Capítulo 13 Análisis integral de las cinco instituciones Documentos institucionales	610
13.1. Cantidad de documentos analizados según su tipología y nivel educativo	610
13.2. Concurrencia de los documentos con cada uno de los modelos.....	614

13.3. Consideraciones finales desde los modelos curriculares para los diferentes niveles educativos	630
Capítulo 14. Conclusiones generales de la investigación.....	636
14.1. Caracterización de relaciones entre concepciones del currículo con las prácticas docentes	639
14.2. Identificación de aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes	647
14.2.1. El docente como individuo y como integrante de comunidad: su concepto de currículo y de profesión docente.....	648
14.2.2. Falta de institucionalización de comunidades para la formación constante, actual y pertinente	651
14.3. Recomendaciones curriculares pertinentes para las IED - en función de los hallazgos y en el contexto actual del sistema educativo	656
Referencias bibliográficas	661
Anexos	672

Introducción

La transformación curricular constituye una preocupación académica y hace parte de la agenda de las políticas educativas en el ámbito distrital, nacional e internacional. Para favorecer estas dinámicas de cambio la formación del profesor como investigador de su práctica y la relación didáctica son relevantes y se enmarcan en conceptualizaciones del currículo escolar en educación preescolar, básica y media y, para la formación docente, que sea abierto, flexible, reflexivo, crítico, transformador, con otras *formas de conocimiento escolar*, pertinente a los desafíos y necesidades actuales, contextualizado, holístico, decolonial, que convoque a la comunidad para su construcción – evaluación no epistemicida; que forme para la incertidumbre, para la ciudadanía asociada con la participación, el empoderamiento y la complejidad del mundo.

Estos aspectos contextualizan el problema de investigación del proyecto: “Caracterización curricular: qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy” que determina la situación de la implementación, o no, de los cambios curriculares en cinco colegios de Bogotá, propuestos por el IDEP. Como objetivo central, se propuso caracterizar, en la situación actual, la diversidad de concepciones del currículo y su implementación en las prácticas docentes.

Este informe final de investigación contiene 14 capítulos que dan cuenta de los elementos teóricos, metodológicos y analíticos de la investigación realizada con maestros y maestras de cinco instituciones educativas del distrito ubicadas en distintas localidades de la ciudad de Bogotá.

El primer capítulo presenta los antecedentes de la investigación en tres niveles, el primero consistió en la revisión sistemática de artículos publicados en revistas indexadas y homologadas en la plataforma Publindex del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación -Minciencias, el segundo radicó en la revisión específica de artículos publicados en la revista Educación y Ciudad del IDEP y el tercero trató la revisión de investigaciones sobre currículo promovidas por este instituto. Las revistas y artículos que fueron seleccionados están a disposición de todo el profesorado por hacer parte de *Open Journal* que contribuye con la democratización del conocimiento en la perspectiva de ciencia abierta.

A partir de la revisión de literatura educativa en el segundo capítulo se expone el planteamiento del problema de la investigación, los objetivos y la respectiva justificación. El tercer capítulo esboza las perspectivas teóricas realizando una sintética revisión de enfoques y modelos curriculares desde la década de 1960 hasta la primera década del siglo XXI. Se hace una conceptualización de la propuesta curricular de formación por ciclos por la importancia que tiene para articular los distintos niveles de formación de la educación básica y media, favoreciendo una abordaje integral y pertinente de campos de formación que fortalecen el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores en los estudiantes de cara a los desafíos actuales.

El cuarto capítulo expone el paradigma, método y tipo de estudio, así como las fases, instrumentos de recolección de información y fundamentación para la sistematización y análisis de datos constituidos en las cinco instituciones educativas del distrito que participaron de la investigación.

Del capítulo quinto hasta el noveno se presentan sistemáticamente los resultados y análisis de los datos consolidados en cada una de las cinco instituciones educativas, dando cuenta de la caracterización de las disposiciones o actitudes de los maestros y maestros sobre cinco enfoques curriculares y 8 aspectos asociados a estos. Se analizan las concepciones curriculares de los profesores a partir de información cualitativa consolidada en grupos de discusión, observaciones de aula no sistemáticas y análisis de documentos institucionales desde el mesocurrículo hasta el microcurrículo.

Entre el décimo y el decimotercero capítulo se presenta un análisis integral de los resultados obtenidos a partir del instrumento Likert, los grupos de discusión, las observaciones y el análisis documental realizando una triangulación de datos que da cuenta de los objetivos propuestos.

En el decimocuarto capítulo se presentan las conclusiones generales de la investigación en la que se destaca que fue común la preponderancia de más de tres modelos en acción, asociados con su forma de pensar y actuar. No hubo una concepción única hacia el currículo, sino un conjunto de concepciones curriculares que transitan entre las miradas interpretativas, sociocríticas y tecnicistas, en menor grado se presenta la perspectiva conductista y decolonial. Frente a la práctica docente estas concepciones configuran

diversas acciones docentes orientadas a la consecución de objetivos y metas de formación de los estudiantes, pero se identifica un problema de relación entre lo teórico y su lugar en la práctica docente, la coexistencia y superposición de concepciones que en muchos casos resulta contradictoria. Se evidencian algunos elementos críticos frente a la constitución comunidades de práctica e investigación docente que también se relaciona con la falta de institucionalización de comunidades de formación constante.

Por último, se presentan recomendaciones curriculares orientadas para el profesor, la institución y las esferas públicas en las que ocurre la construcción de políticas educativas que lideran secretarías de educación o carteras ministeriales, llamando la atención sobre el análisis e indagación permanente sobre las concepciones del currículo, de tal forma que sea el precursor de la autorregulación de las prácticas de enseñanza para construir y reconstruir los procesos formativos conforme las demandas globales y locales de sociedad del siglo XXI. Esto puede promoverse impulsando y dando condiciones para la creación y desarrollo de programas permanentes de formación investigación-acción en la interfaz universidad – contexto – escuela.

Capítulo 1. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes de la investigación se construyeron en tres niveles, el primero consistió en la revisión sistemática de artículos publicados en revistas indexadas y homologadas en la plataforma Publindex del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación -Minciencias, el segundo consistió en la revisión específica de artículos publicados en la revista Educación y Ciudad del IDEP y la revisión de investigaciones sobre currículo promovidas por este instituto.

1.1. Revisión de artículos publicados en revistas indexadas y homologadas por Minciencias

En relación con el primer nivel se realizó una revisión nacional e internacional de artículos publicados en revistas de alta calidad, las cuales fueron tomadas del sistema de indexación de revistas científicas Publindex del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias) conforme el listado vigente para el 2023.

En el ámbito nacional Minciencias (2021) cuenta con un modelo de clasificación de revistas científicas que trabaja con el índice H y con los índices citacionales clásicos Journal Citation Report (JCR) y Scimago Journal Report (SJR). El modelo se sustenta en los principios de transición de gestión editorial e impacto, valoración de impacto de manera diferenciada por las grandes áreas del conocimiento, acceso abierto, política editorial institucional e incorporación de métricas y facilidad de cálculo e interpretación para medir impacto. El proceso de evaluación de revistas científicas en Colombia para determinar su categoría como A1, A2, B y C sigue tres fases. La primera implica el cumplimiento de la gestión editorial que abarca la inscripción del editor de la revista, el proceso de verificación a cargo de la institución editora conforme con la ventana de evaluación. La segunda fase de validación del proceso de evaluación y visibilidad comprende la verificación de los criterios de evaluación y la verificación de la visibilidad de la revista. La tercera y última fase consiste en medir el impacto de las revistas identificando la posición en cualquiera de los cuatro cuartiles del JCR o el SJR para la clasificación en las categorías A1, A2, B y C independiente del cuartil que obtengan mediante el cálculo H5.

Se revisaron 287 revistas clasificadas 7 en A1, 17 en A2, 114 en B y 149 en C, de estas 17 hacen parte de la gran área de Ciencias Sociales y el área Ciencias de la Educación.

No se encontró ninguna revista de Educación Clasificada en las categorías A1 y A2, se identificaron 13 en la categoría B y los 4 restantes en la categoría C. La revisión de los artículos se delimitó a los números publicados en estas revistas entre el 2018 y el 2023, para la selección de los mismos se estableció la búsqueda en cada revista conforme los descriptores claves currículo, concepciones y representaciones de profesores de educación básica y media sobre currículo, trabajo en aula acorde con diseños microcurriculares. También fueron seleccionados artículos teóricos sobre currículo. Todas las revistas seleccionadas siguen la política de acceso abierto gratuito, lo cual garantiza la consulta completa de los artículos.

En la **Tabla 1** se relacionan las 17 revistas científicas colombianas de educación que fueron consultadas, en las cuales se identificaron 51 artículos asociados a los descriptores establecidos en la búsqueda. La mayor cantidad de artículos se encuentra en la revista Pedagogía y Saberes, seguida de la revista Praxis & Saber, Zona Próxima, Educación y Educadores, TED y Magis. Los años en los que se encontró la mayor cantidad de artículos corresponden al 2021 y 2022. Es interesante que la mayoría de los artículos se publicó en el periodo de Pandemia, es decir entre el 2020 y el 2022.

Aunque las 17 revistas científicas son colombianas en el periodo revisado se encuentra que el 13,7% de los artículos son de origen chileno, 5,8% de Brasil y tan solo 3,9% de Argentina y 2,1 de México. Claramente la mayoría de los artículos corresponden al contexto colombiano registrando un 74,5% de los 51 artículos identificados.

Se realizó un análisis de contenido de los artículos partiendo de la lectura de los resúmenes y siguiendo con el estudio particular del texto en extenso, de esta forma se va estableciendo que gran parte de las investigaciones pueden agruparse en una primera categoría asociada al ámbito microcurricular del aula, encontrando experiencias significativas sobre integración curricular, enseñanza para la comprensión, aula invertida, fomento de habilidades de pensamiento científico y experiencias basadas en la investigación acción como posibilidad de transformación curricular. Este tipo de propuestas pueden constituir un referente importante para enriquecer las experiencias curriculares de aula en los profesores y profesoras de las instituciones educativas participantes del proyecto UPN-IDEP-39 en términos de fomentar el trabajo interdisciplinario e integral frente

a la predominancia de las propuestas de enseñanza basada en las disciplinas. En este orden de ideas se destacan las investigaciones que apuntan en esta dirección.

Tabla 1. Número de artículos analizados sobre currículo en revistas categorizadas en Publindex Colombia

<i>Revista</i>	*C	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
<i>Revista Colombiana de Educación</i>	B	0	0	0	2	1	1	4
<i>Revista Praxis & Saber</i>	B	1	1	1	1	0	1	5
<i>Revista Zona Próxima</i>	B	0	1	0	0	3	0	4
<i>Educación y Educadores</i>	B	1	1	2	0	0	0	4
<i>Actualidades Pedagógicas</i>	C	1	0	1	0	0	1	3
<i>Pedagogía y Saberes</i>	B	0	0	0	0	6	0	6
<i>Tecné, Episteme y Didaxis (TED)</i>	B	0	2	1	0	1	0	4
<i>Magis - Revista internacional de investigación en Educación</i>	B	0	2	0	0	0	2	4
<i>Revista Interamericana de Educación y Pedagogía</i>	B	0	0	0	1	1	0	2
<i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>	B	1	0	1	0	0	0	2
<i>Educación y Humanismo</i>	B	1	0	0	0	0	0	1
<i>Cultura, Educación y Sociedad</i>	B	0	0	1	0	1	1	3
<i>Pensamiento, palabra y obra</i>	B	0	0	1	1	0	0	2
<i>Folios</i>	B	0	0	0	1	1	0	2
<i>Latinoamericana de estudios educativos</i>	C	0	0	1	1	0	0	2
<i>Luna Azul</i>	C	0	0	0	1	0	0	1
<i>Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo.</i>	C	0	0	0	2	0	0	2
Total		5	7	9	10	14	6	51

Nota fuente propia

*C Categoría en Publindex

Peñuela (2021) pretende mostrar las discusiones ya existentes en torno a la configuración contemporánea del conocimiento curricular escolar al analizar los debates alrededor de la entrada de la interdisciplinariedad en dichos procesos; Además de sugerir la posibilidad de pensar los modelos de integración curricular y realizar un análisis reflexivo de los modelos de integración curricular a escala nacional y distrital.

Una segunda categoría para agrupar los artículos analizados corresponde a las propuestas curriculares orientadas para trabajar áreas fundamentales de la educación básica y media, así como las disciplinas escolares incluidas tales como la enseñanza de la historia, inglés, las matemáticas, las ciencias naturales y la educación ambiental.

En el caso de la enseñanza de la historia y los aportes a la formación ciudadana y a la construcción de una visión de paz y de manejo de los conflictos Guerra - Sua (2023) muestra un análisis que busca re-pensar la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia, en clave de identificar que ciertas prácticas pueden reproducir violencias, injusticias y pasividad, mientras que otras pueden desarrollar capacidades críticas, así las cosas los profesores deben aprender a enfrentar este carácter paradójico o ambivalente en la práctica docente.

Para la enseñanza de las matemáticas Pino, Parra y Castro (2019) evidencian la riqueza de significados pretendidos en el currículo para gestionar el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte Torres y Guerrero (2018) analizan el currículo de ciencias naturales en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX encontrando seis regularidades discursivas asociadas a higienización, concepto de desarrollo, uso de recursos, manejo del tiempo, auscultación de los estudiantes y pensamiento científico. Estas regularidades transitan desde lugares técnicos a perspectivas más amplias pautadas por la concepción constructivista.

Una tercera categoría que puede identificarse en las investigaciones revisadas hace alusión al uso, articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- en las experiencias curriculares, esto toma un lugar importante en el escenario de pandemia y potencializa iniciativas hacia la transformación digital, Blendid - learning, robótica, entre otros enfoques.

Los estudios teóricos sobre currículo constituidos como una cuarta categoría centran la atención en narrativas, perspectivas decoloniales, interculturales y en ejercicios de recontextualización.

Tan solo se identifica un trabajo asociado a concepciones de currículo por parte de profesores que trabajan en el ámbito de la educación especial para estudiantes con discapacidad intelectual, lo que requiere de mucho tiempo de planificación, de un currículo flexible que se adapte a las necesidades individuales, de uso de material concreto y de una evaluación individualizada (Howard, et al., 2018).

Para efectos del análisis de investigaciones en el ámbito internacional se seleccionaron las revistas de Latinoamérica, Norte América y Europa que están homologadas por la plataforma Publindex de Minciencias, el cual tiene en cuenta aquellas publicaciones seriadas que estén incluidas en índices citacionales tales como WoS - JCR (SCI o SSCI), Scopus (SJR), o alguno de los siguientes índices bibliográficos: Index Medicus, Psyc INFO y Arts & Humanities Citation Index (A&HCI). De acuerdo con esto, Minciencias publica el listado de revistas homologadas que fue tomado como base de consulta para la selección de las revistas de interés que se presenta a continuación conforme con el volumen de información identificada, de tal manera que se agrupó en revistas de Latinoamérica, exceptuando a Brasil que por el número de revistas identificadas no se alcanzó a tratar, de la misma forma se agruparon las revistas de Norte América, Europa y Asia. La búsqueda y selección de los artículos se llevó a cabo de la misma forma como fue expuesto en la revisión de revistas colombianas.

El listado vigente para el 2023 de publicaciones seriadas homologadas en Publindex abarca 27492 revistas de estas solo se seleccionan aquellas que tratan específicamente de Educación, en la **Tabla 2** se aprecia que para el caso de los países relacionados allí se encuentra la mayor cantidad (6) en México, seguido de Venezuela y en los demás países se registra una sola revista. El total de artículos seleccionados en el periodo 2018-2023 oscila entre 1 y 2 por revista, para un total de 16 artículos seleccionados, apreciando la mayor cantidad en el año 2023.

En el caso de México la Revista de Educación Superior en el periodo revisado no reporta artículos de reflexión teórica sobre currículo y los demás trabajos se centran en este nivel educativo, por lo tanto, no se consideraron. De las demás revistas solo fueron seleccionados entre 1 y 2 trabajos de interés. A continuación, se describen los trabajos más significativos en términos del mejoramiento o fortalecimiento curricular.

Tabla 2. Número de artículos analizados sobre currículo en revistas latinoamericanas homologadas en Publindex Colombia.

<i>País</i>	<i>Revista</i>	<i>*C</i>	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
<i>Venezuela</i>	Eduweb Revista de TIC en Educación	C	1	0	0	0	0	1	2

	Revista TELOS	C	0	0	0	0	0	1	1
<i>Chile</i>	Revista pensamiento educativo	B	0	0	0	0	1	0	1
<i>Argentina</i>	Virtualidad, educación y ciencia	C	0	0	0	0	1	0	1
<i>Uruguay</i>	Páginas de Educación	C	0	1	0	1	0	0	2
<i>Ecuador</i>	Alteridad Revista Educación	C	0	0	0	0	0	0	0
<i>Costa Rica</i>	Revista Educación	C	0	0	0	1	0	0	1
	Educación Química	B	1	0	1	0	0	0	2
	Educción Matemática	B	0	1	1	0	0	0	2
<i>México</i>	Revista Iberoamericana de Educación Superior	B	0	0	0	0	0	1	1
	Revista de la Educación Superior	B	0	0	0	0	0	0	0
	CPU-E-Revista de Investigación educativa	C	0	0	0	0	0	1	1
<i>OEI</i>	Revista Iberoamericana de Educación	C	0	0	0	2	0	0	2
Total			2	2	2	3	3	4	16

Nota. Fuente propia

*C Categoría asignada en sistema de homologación Publindex Colombia

Caballero (2023) analiza decisiones curriculares proactivas e interactivas de una profesora de Educación Básica, resalta la toma de decisiones curriculares de los docentes para generar una mayor pertinencia del currículum oficial, pues dichas actuaciones posicionan a los docentes como intermediarios entre el currículum como plan y el currículum como vivido.

Barriga (2023) explora los conceptos de calificación y evaluación en al ámbito curricular, estableciendo cómo la calificación ha pervertido los procesos en la adquisición de aprendizaje en los estudiantes, ante la necesidad de gestionar el trabajo que realiza la escuela de manera diferente.

Parga y Piñeros (2018) en el ámbito de la Educación Química desde contenidos contextualizados describen una investigación que caracterizó el currículo en una Institución Educativa Distrital (IED) de Bogotá. A partir de esta se propuso y evaluó un currículo para

la enseñanza de la química del grado décimo en niveles articulados del componente disciplinar, metadisciplinar y cotidiano. El trabajo surge como necesidad de generar procesos que favorezcan el interés del estudiantado por la química y la mejora de la acción docente. En el ámbito de este mismo campo educativo Trinidad (2020) realiza un estudio sobre las creencias acerca de la enseñanza que tienen profesores de química de bachillerato. De acuerdo con un enfoque fenomenográfico, se utilizaron un par de instrumentos de investigación que permitieron describir y categorizar las creencias encontradas, las cuales pudieron clasificarse como tradicionales, transicionales y actualizadas. Este estudio es de notable interés porque permite caracterizar transiciones entre diferentes concepciones de currículo de profesores de educación secundaria y media pasando por visiones tradicionales y contemporáneas.

En el caso del artículo seleccionado de la revista de Costa Rica hace alusión a una investigación realizada en Colombia por Villanueva y González (2021) en la cual realizan una sintética reseña histórica del currículo de Ciencias en Colombia, para luego dar lugar a los lineamientos curriculares que operan en la actualidad y desarrollar algunas reflexiones en torno a las implicaciones de estos tránsitos y las tensiones con su puesta en marcha por parte del cuerpo docente. Para finalizar, se analizan algunas situaciones específicas en donde las tensiones entre lo planeado y ejecutado dan pie al planteamiento de una reflexión propositiva en términos de la resolución de las dificultades en la cotidianidad del profesorado.

En la revista uruguaya se selecciona una investigación realizada en México sobre la autonomía curricular en la educación básica como resultado central se destaca la promoción de prácticas educativas que involucren a toda la comunidad educativa para trabajar de manera colaborativa en la resolución de problemas de contexto y en la formación integral del alumno (Martínez et al., 2020).

En la revista Argentina Cheme (2022) identifica el análisis de la inclusión de las TIC en escuelas públicas, de nivel primario, de Santa Rosa, La Pampa, a partir de la implementación del Programa Primaria Digital se fortalecieron múltiples aristas que conforman la realidad escolar vinculadas a la formación en servicio de las/los docentes por medio de instancias de capacitación presenciales y virtuales, la provisión de recursos digitales para el trabajo tanto en el aula como fuera del contexto escolar y la presencia de

referentes técnicos como personal de apoyo en las escuelas para la asistencia pedagógica y el mantenimiento de los dispositivos provistos.

En la revista chilena se identifica la investigación de Constela et al. (2022) sobre actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación curricular. Se resalta la percepción de 828 estudiantes de 19 establecimientos educacionales de Chile sobre la importancia del uso de herramientas tecnológicas, como el correo electrónico y las redes sociales, para el apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En las revistas venezolanas se caracterizaron tres artículos, el primero realizado por Zabalza y González (2023) hace alusión a un análisis de categorías de la cultura digital en el currículo de la escuela telesecundaria, en la perspectiva de construir un currículo fundamentado que ponga al centro las ecologías de aprendizaje, tanto de los estudiantes como del profesorado; empoderando el acompañamiento pedagógico crítico y reflexivo en el que se rescate la necesaria alfabetización digital para toda la comunidad escolar. El segundo trabajo realizado por García (2018) la génesis de la transformación curricular en educación media venezolana se remonta al año 2015 y se orientó a la adecuación de nuevas formas del quehacer pedagógico conectado a una educación digital. Reflexionar, sobre los fundamentos que el currículo incorpora dentro de sus competencias a lo largo de las 14 áreas de aprendizaje, de 1ero a 5to año, permitiendo generar ambientes de aprendizaje permeados por la tecnología. En la misma dirección Romero et al (2023) implementaron una guía teórico-práctica para la realización de proyectos de investigación como objeto de aprendizaje para entornos virtuales teórico-prácticos optimizando la comunicación, la motivación y aprovechamiento de recursos.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de revistas existentes en Brasil se realizó una revisión específica para este país, en la cual se examinaron 16 revistas clasificadas 1 en A2, 3 en B, 12 en C, los artículos están comprendidos dentro de los años 2019 al 2023, ninguno del 2018, para un total de 25 artículos encontrados en revistas de educación, tal como se relacionan en la **Tabla 3**.

Tabla 3 Número de artículos analizados sobre currículo en revistas brasileñas homologadas en Publindex Colombia.

REVISTA	Publindex Homologada *	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
<i>Educação & Realidade</i>	A2		2	1				3
<i>Revista Nuances: estudos sobre Educação</i>	C					1		1
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	B		1	1				2
<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	B				1			1
<i>Educação e pesquisa</i>	B		2					2
<i>Historia da educação</i>	C			1	1			2
<i>Revista Tempos e espaços educação (UFMS)</i>	C				1		1	2
<i>ETD - Educação Temática Digital</i>	C				1		1	2
<i>Revista Contemporânea de Educação</i>	C				1			1
<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	C				1			1
<i>Revista EDAPECI: Educação à distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais</i>	C						1	1
<i>Revista Educação por escrito</i>	C					1		1
<i>Revista de educação e línguas</i>	C			1		1		2
<i>Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade</i>	C					1		1
<i>Educação e formação</i>	C					1		1
TOTAL		0	5	5	7	5	3	25

Nota. Fuente propia

En la revista *Educação & Realidade* catalogada en A2 se identificaron 3 artículos, de los cuales 2 son del año 2019 desarrollados en Brasil y 1 del 2020 desarrollado en Colombia.

El primer artículo se titula: *Material Curricular Paulista de Matemática: opção de uso por professores de um município paulista* escrito por Morelatti et al. (2019), el cual realiza un

análisis documental sobre el currículo de matemáticas en el estado de São Paulo. Los autores desarrollan un material curricular basado en dos dimensiones: la prescripción curricular y la autonomía didáctica del docente, que relaciona la acción pedagógica y la materialización de esta implementación curricular en el aula, así la práctica docente está intrínsecamente relacionada con la identificación de los docentes. También se resalta la idea de que corresponde a ellos elegir las metodologías pertinentes para el desarrollo del trabajo de aula. Como una de las conclusiones centrales los autores indican que el currículo brinda pocas condiciones para interferir en la realidad de las clases de Matemática y que se debe considerar otros parámetros, ya que los profesores no usan el material de la propuesta curricular por la falta de fundamentación sobre el asunto y por limitaciones de conocimiento por parte de los estudiantes.

García y Rodríguez (2019) presentan resultados de investigación sobre cómo el currículo y la formación docente indaga sobre movimientos de resistencia, caracterizando significados y prácticas de la enseñanza sobre currículo, identificando imposiciones o identidades deterministas, la investigación se plantea análoga a los planes de estudio en la vida cotidiana como se relacionan ciertas circunstancias, pero también relacionado con contingencias o movimientos. El estudio plantea una situación en el aula en la cual se realiza una actividad basada en el juego de carros y muñecos con el objetivo trabajar la dimensión afectiva de los niños. De esta actividad se pudo dar la reflexión de los significados que emergen en el proceso de formación docente, que evidencian la producción de prácticas curriculares y formativas articuladas con la vida cotidiana.

El tercer artículo de esta revista se titula: currículo de matemáticas: una problematización de la dicotomía teoría/práctica desde un territorio chocoano, desarrollado en Colombia por Charry et al. (2020). Esta investigación problematiza las relaciones entre la teoría y la práctica del currículo desde el territorio indígena colombiano dentro del campo de la educación matemática, en donde se evidencia una modificación en el currículo por parte de las comunidades indígenas del choco que proponen un tejido de saberes, en el que se relacionan los saberes ancestrales del choco y los saberes escolarizados desde una perspectiva interdisciplinar.

Hongle (2022) evalúa los resultados de formación en los estudiantes de secundaria de acuerdo con el plan de estudios del programa de educación general. Es una evaluación

dada por los docentes de la asignatura y los mismos estudiantes de acuerdo con su plan curricular en niveles prescritos. Por su parte Oliveira y Rios (2017) presentan un proyecto de investigación cualitativo en el que se desarrollan discusiones sobre la apropiación del currículo en la educación secundaria aplicada en territorios rurales desde las diferentes perspectivas y experiencias de los docentes. Se evidencia que hay un movimiento de docentes de las zonas urbanas a las rurales, sin embargo, la apropiación y experiencia de estos docentes con el desarrollo curricular en este contexto demanda de la construcción de experiencias pedagógicas pertinentes a la formación de jóvenes en estos territorios.

Alencar et al. (2020) proponen una investigación cualitativa de tipo documental, que busca identificar la integración de las propuestas curriculares en torno a la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria en Brasil y Chile. Los resultados obtenidos al analizar documentos curriculares dan cuenta de aspectos tales como autonomía, autoestima, responsabilidad y creatividad.

Díaz et al. (2021) presentan una investigación cualitativa desarrollada en el ámbito de la educación inclusiva por medio del análisis documental, el cual tiene como objetivo un currículo flexible, universal y diverso, con un enfoque teórico práctico para alcanzar una educación de calidad y equidad. Por su parte Lacerda y Sepel (2019) relatan un estudio de campo sobre las percepciones del currículo de 65 educadores de escuelas públicas y dan su opinión sobre el desarrollo de estrategias de formación y diálogo en las cuales se implican cambios curriculares, esto se realiza por medio de un cuestionario a los educadores donde responden a afirmaciones relacionadas con las concepciones de currículo lo que lleva a una reflexión y aprendizaje sobre las teorías del currículo.

Thiesen (2019) analiza la internacionalización y la reconfiguración curricular en la enseñanza básica teniendo en cuenta el sistema educativo brasileño reafirmando los movimientos de internacionalización en la Educación Superior brasileña y también en territorios de Educación Básica, también realiza un análisis marcado por los diferentes textos de políticas curriculares formulados por los diversos gobiernos de Brasil.

Meurer (2021) presenta un análisis sobre el proceso de escolarización de enseñanza científica primaria en el estado de Paraná en Brasil, durante las primeras tres décadas del siglo XX. Desde una perspectiva del currículo analiza el plan de estudios para la educación

en Ciencias Naturales en torno a lo que debería enseñarse y la utilidad de estos contenidos en los diferentes ámbitos.

Pinto (2020) da conocer cómo se manejaba el currículo escolar en relación con la enseñanza de la aritmética en escuelas primarias de Paraná a principios del siglo XX y cuáles eran las orientaciones curriculares desde una perspectiva histórica – cultural. Para Silva et al. (2023) discuten las concepciones de innovación del Currículo Nacional Base Común para la Educación Secundaria (BNCC) es un estudio cualitativo y documental, el cual tiene en cuenta los medios de comunicación y redes sociales para su estudio con un enfoque crítico. Se resalta que los autores realizan su investigación con bibliografía conceptual de la cual surgen significados de innovación educativa como un acto de cambio o novedad curricular que tiene en cuenta factores estructurales de las escuelas, factores socioeconómicos y autonomía docente en términos de una concepción crítica del currículo como un campo de disputa e innovación.

Mendes y Marques (2020) presentan resultados de investigación sobre cursos técnicos integrados con la educación secundaria en el IFNMG - Campus de Almenara evidenciando prácticas curriculares integradas en prácticas de enseñanza, permitiendo diversos abordajes pedagógicos en las que predomina la pedagogía de proyectos para la integración curricular por medio del diseño y organización de cursos que tienen en común una formación científica.

Silva y Seabra (2020) desarrollan una investigación en el Instituto de Educación de la Universidad de Minho que analiza la formulación de políticas curriculares en la enseñanza primaria y secundaria en Portugal, describiendo una reformulación curricular para estos niveles de enseñanza, es un estudio empírico-teórico que explora los textos oficiales de la política curricular portuguesa.

Eyng et al. (2021) dan a conocer una investigación cualitativa y empírica. generando la integración de percepciones de más de cuatrocientos estudiantes de enseñanza media con un análisis de documentación y bibliografía que se centra en la enseñanza de los Derechos Humanos en escuelas brasileñas y como implementarla al currículo, lo que ayudaría entre el diálogo entre alumnos y profesores.

Junior y Junior (2023) analizan las concepciones de enseñanza media en la historia en el contexto de la Primera República Brasileña y de la reforma curricular de 1951, utilizando referencias teóricas y metodológicas de la historia cultural y del currículo estudian la legislación educativa y los programas de enseñanza durante los procesos de educación escolar.

Carvalho y Mendes (2021) investigan las prácticas culturales del currículo que involucran el tiempo y el espacio presentes en la vida escolar y en la educación matemática, además el uso de nociones filosóficas y otras herramientas se promueve la multiplicidad para el currículo.

Da Silva (2021) analiza las practicas curriculares desarrolladas en una escuela municipal de la ciudad de Olinda, Pernambuco, contemplando un currículo que permita cuestionar y generar construcciones auténticas. Según Oliveira (2021) contempla un currículum de pensamiento sobre la diferencia que cuestiona actos repetidos y performativos que aseguran continuidades y certezas.

Silva et al. (2021) presentan una investigación cualitativa que involucra como actores principales los docentes en dos escuelas piloto del programa del gobierno federal creado con la perspectiva de reformar la enseñanza media, analiza la perspectiva conceptual del nuevo currículo en el ejercicio de la docencia, teniendo en cuenta la llamada violencia curricular. Según Silveira et al. (2021) el currículum propuesto por la reforma ha producido diferentes formas y manifestaciones de violencia curricular y, por ello, impone obstáculos a la enseñanza y formación en perspectiva crítica.

Gonçalves et al. (2023) realizan un estudio comparativo de investigación documental entre los contenidos curriculares en ciencias naturales en la enseñanza primaria de 6°, 7° y 8° de la enseñanza portuguesa y la brasileña, teniendo en cuenta las adecuaciones e integración tecnológica digital en el currículo. La investigación permite desarrollar reflexiones sobre cómo el currículum de las Ciencias Naturales se puede enseñar en diferentes formas y desde diferentes perspectivas, ya que cada país lo aborda con algunas diferencias en contenidos, temas y objetivos de aprendizaje. También se observa que es necesario que las instituciones gubernamentales estén siempre actualizando sus planes de estudio para poder hacer frente a los cambios.

Souza et al. (2022) analizan el Documento Curricular Referencial de Bahía (DCRB), en la etapa de enseñanza media, y sus implicaciones para la enseñanza de Educación física, es un estudio cualitativo y documental, en donde se presentan políticas públicas para un cambio y flexibilización curricular dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Moruzzi (2020) centran la atención en el campo de la educación infantil especialmente en los centros de educación preescolar, se basa en una revisión teórica y diferentes enfoques y concepciones para construir un currículo en conjunto con los niños, el currículo en educación infantil y al mismo tiempo problematizar el lugar que ocupan este tipo de formación en el espacio escolar.

Diniz et al. (2022) presentan reflexiones curriculares para la educación media y la enseñanza de la literatura, con una aproximación teórico-epistemológica entre las teorías curriculares y el concepto de Aparato Ideológico del Estado Escolar. Los autores proponen una reflexión sobre la relación entre el dispositivo ideológico del Estado Escolar y el currículo, pensando la forma a través de cómo se materializan las desigualdades sociales y las ideologías de clase dominante, concretamente, en lo que respecta a la enseñanza de la literatura.

Silva y Camba (2022) presentan el análisis de cómo repensar el currículo y los espacios educativos en el contexto escolar, desarrollando nuevas concepciones pedagógicas, por medio de un estudio cualitativo y bibliográfico desde la perspectiva de diversos autores. Además, destacan la necesidad de repensar estos espacios pedagógicos para el desarrollo de los sujetos y del propio educador.

Por último, Fonseca (2019) investiga prácticas de formación inicial de profesores de enseñanza primaria, teniendo en cuenta el uso y adecuación de las (TIC), es un estudio descriptivo interpretativo centrado en formadores de dos instituciones públicas de enseñanza superior de Portugal que forman profesores, sin embargo, se denota una limitación en el currículo de formación que deberían incluir significativamente esta área para el desarrollo laboral. Según este autor se debe implementar las TIC como una estrategia, como contenido curricular y como un recurso que facilita la enseñanza y el aprendizaje para una mayor inversión en la formación y la formación de educadores.

En la **Tabla 4** se relacionan las revistas seleccionadas en Europa, Norte América y Asia. En el ámbito de Europa Samier (2021) reporta que en el Reino Unido las perspectivas poscoloniales (en referencia al marco europeo) emergen como un componente esencial en la configuración de un currículo diverso e inclusivo. Estas perspectivas desafían las convenciones occidentales predominantes sobre conocimiento, autoridad e identidad, destacando la importancia de presentar de manera equitativa las diversas tradiciones de conocimiento. Asimismo, señalan la necesidad de desafiar las jerarquías y estructuras coloniales arraigadas en estados poscoloniales y subjetividades, promoviendo la descolonización del conocimiento y la superación de la violencia epistémica.

Enfrentar estos desafíos requiere una aproximación multidisciplinaria e interdisciplinaria en la administración educativa y el liderazgo. En este sentido, la autora cita que Lumby y Morrison enfatizan la importancia de ampliar la base teórica y metodológica mediante la incorporación de diversos enfoques de investigación y el tratamiento de cuestiones de diversidad, como la justicia social, en la investigación académica. Este enfoque multidimensional permite una comprensión más profunda y culturalmente sensible de las prácticas educativas en diferentes contextos globales.

El campo de la administración educativa y el liderazgo también se enfrenta a desafíos al abordar los desequilibrios de poder y la transferencia de políticas influenciada por el etnocentrismo. La prevalencia de modelos curriculares y pedagógicos de orientación occidental en escenarios internacionales contribuye a la perpetuación de legados coloniales y a menudo pasa por alto factores contextuales, normas culturales e instituciones sociales tradicionales en naciones no occidentales. Para avanzar hacia una educación socialmente justa, es esencial cuestionar estas prácticas y asegurar la inclusión de diversas tradiciones de conocimiento.

Tabla 4. Número de artículos analizados sobre currículo en revistas Europa, Norte América y Asia homologadas en Publindex Colombia.

<i>Región</i>	<i>Revista</i>	<i>*C</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>Total</i>
<i>Europa</i>	Revista Iberoamericana de Educación (RIE)	C	1	0	0	2	0	3
	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	C	0	2	0	0	0	2
	European Physical Education Review	B	0	0	0	0	1	1
<i>Norte América</i>	American education research Journal	B	0	0	0	0		0
	Journal of Education	C	0	0	0	0	1	1
	AERA Open	A1	0	1	0	0	0	1
<i>Asia</i>	ECNU Review of Education	B	0	1	0	0	1	2
	Contemporary Issues in Early Childhood	A2	0	0	0	0	1	1
	International Journal of Chinese Education	C	0	0	0	0	1	1
	Total		1	4	0	2	5	12

Nota. Fuente propia

*C Categoría asignada en sistema de homologación Publindex Colombia

Ante este panorama, la internacionalización del currículo demanda una reevaluación profunda de valores, modos de pensamiento y formas de interacción. Esto implica dialogar con las perspectivas internacionales de otros y abrazar múltiples manifestaciones de la modernidad. Al desafiar las interpretaciones coloniales de la globalización y lo internacional, se promueve una comprensión más inclusiva y culturalmente sensible de la educación. Esta perspectiva también defiende la adopción de prácticas pedagógicas que fomenten la diversidad, el entendimiento mutuo y el respeto entre culturas.

Finalmente, el camino hacia la descolonización del conocimiento y la promoción de la sensibilidad cultural implica atribuir la investigación a tradiciones no occidentales y adoptar enfoques de investigación adecuados para contextos diversos. Este enfoque narrativo, que refleja las tradiciones de contar historias de diversas culturas, se combina con la importancia de llevar a cabo investigaciones de manera ética y culturalmente respetuosa, honrando los conocimientos y las tradiciones de las comunidades estudiadas. En

conclusión, las perspectivas poscoloniales presentan una oportunidad esencial para lograr un currículo inclusivo y diverso, desafiando supuestos occidentales, promoviendo la equidad y respetando la riqueza de la diversidad cultural.

En relación con las investigaciones caracterizadas en Europa en Asturias, España Verdeja y González (2018) evaluaron, el respeto a la identidad cultural es esencial en la educación diversa. La interculturalidad es un objetivo político respaldado por políticas educativas, y Freire enfatiza su construcción ética. La relación entre diversidad cultural y lingüística es clave, y Freire destaca el valor del lenguaje como estructura de pensamiento y cultura. Un enfoque democrático en la educación intercultural es vital para evitar incoherencias entre teoría y práctica. Además, se critica la enseñanza centrada en la memorización en lugar de la comprensión y el fomento de la curiosidad, algo también cuestionado por Freire.

Propone una alternativa de educación intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) basada en las ideas de Paulo Freire. Los puntos clave de esta propuesta son los siguientes:

- Valorar la diversidad cultural y promover la equidad, eliminando cualquier noción de superioridad de una cultura sobre otras.
- Utilizar materiales educativos que no estén sesgados por etnocentrismo o eurocentrismo, fomentando la apreciación de aspectos positivos de todas las culturas y aspirando a una sociedad equitativa.
- Fomentar una valoración crítica de la propia cultura y de otras, reconociendo que no todas las tradiciones son igualmente relevantes en el presente.
- Realizar actividades interculturales que promuevan una comprensión positiva de las diferentes culturas, tratándolas como sociedades modernas, inteligentes, libres y dignas.
- Analizar y problematizar las causas de los conflictos, tanto en la sociedad como en otros contextos culturales, fomentando un enfoque crítico.
- Establecer un diálogo basado en humildad, coherencia y respeto para promover el entendimiento mutuo entre personas y culturas.
- Guiar las actividades educativas basándose en los derechos internacionalmente reconocidos, rechazando la violencia, la esclavitud y la crueldad de la guerra.

- Basar la metodología en los conocimientos previos de los alumnos y desafiar prejuicios y estereotipos que puedan existir.
- No exigir neutralidad política, pero sí garantizar principios éticos mínimos que eviten el adoctrinamiento y respeten las ideas democráticas y diversas.

De otra parte, Fernández y Bernabé (2019) centran en una metodología de análisis cualitativo y descriptivo de la normativa vigente en España relacionada con la evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil (EI). Proponen un análisis comparativo exhaustivo de la legislación tanto a nivel estatal como autonómico, ya que las competencias en Educación están transferidas a las 17 Comunidades Autónomas de España.

- Se recopila toda la normativa relacionada con la evaluación en el segundo ciclo de EI en diferentes niveles de detalle, incluyendo normativa de mínimos aplicable a toda España, normativa de currículo que establece criterios de evaluación y orientaciones metodológicas, y normativa específica para el proceso de evaluación.
- El análisis se divide en tres fases: análisis de la normativa estatal y su desarrollo en órdenes, recopilación de normativa autonómica sobre criterios de evaluación y orientaciones metodológicas, y análisis del desarrollo normativo de las comunidades autónoma (CCAA) respecto a los criterios mínimos.
- Los resultados se presentan en cuatro tablas que abordan diferentes objetivos específicos. Estos objetivos incluyen el análisis global de la normativa existente, el análisis comparativo de los criterios de evaluación entre las CCAA, el análisis comparativo de las orientaciones metodológicas relacionadas con la evaluación, y el análisis comparativo de las órdenes de evaluación.

Destacan la importancia de comprender la legislación vigente en Educación Infantil para mejorar la práctica docente. Sugieren que una normativa consensuada a nivel estatal podría ser beneficiosa para la comunidad educativa en esta etapa. También se mencionan las limitaciones del estudio, como la complejidad de analizar la normativa en detalle y las modificaciones frecuentes en los documentos legislativos.

Por su parte, Otero y Vázquez (2019) se enfocan en analizar la situación de la evaluación en la educación física en España, específicamente en el contexto de la Educación Primaria.

El artículo señala una discrepancia entre la teoría pedagógica, que aboga por la evaluación formativa, y la práctica en las escuelas, donde aún predominan los modelos de calificación y con una participación limitada del alumnado en el proceso de evaluación.

Menciona que esta discrepancia se acentúa cuando los docentes siguen currículos basados en objetivos que reducen la evaluación a una mera comprobación técnica de éxito y logro, en lugar de un proceso formativo. Se destaca que estos currículos, diseñados para "estandarizar" la evaluación, pueden medir el rendimiento de los estudiantes pero no contribuyen al desarrollo de los mismos ni a la educación en sentido amplio.

También hacen referencia al Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de Educación Primaria y define dos elementos curriculares relacionados con la evaluación: los criterios de evaluación (CE) y los estándares de aprendizaje evaluables (EA). Se observa que mientras todos los currículos incluyen criterios de evaluación, algunos no contemplan los estándares de aprendizaje evaluables. Además, se menciona que los EA se enfocan en aspectos observables, medibles y cuantificables, lo que lleva a una evaluación centrada en el rendimiento y no en el desarrollo integral de los estudiantes.

Abordan adicionalmente la forma en que los currículos autonómicos de las diferentes regiones de España abordan la evaluación en Educación Física. Se describen diferentes variables cualitativas y cuantitativas, como la existencia de objetivos, criterios y estándares, la secuenciación de estos estándares, su relación con las competencias clave y los contenidos, y la presencia de orientaciones metodológicas para la evaluación. Se destacan diferencias significativas entre las regiones en cuanto a la cantidad y enfoque de estos elementos.

Concluyen que la implementación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y los currículos resultantes han llevado a una evaluación en Educación Física que se centra en la medición de aspectos motrices y que tiende hacia una estandarización cuantitativa, descuidando la evaluación formativa y la participación del alumnado en el proceso. Se sugiere que los currículos deberían favorecer una evaluación más educativa y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

En el caso de Portugal Duarte y Moreira (2021) analizan cuatro elementos conceptuales implícitos que han influenciado los artefactos pedagógicos producidos por las editoras en el contexto del 1.º Ciclo del Ensino Básico (enseñanza básica en Portugal) durante el aprendizaje a distancia:

- **Concepción moderna de currículo:** Se promueve la especialización del conocimiento y la segmentación de las componentes curriculares en lugar de fomentar la integración cultural. Esto refleja una visión tecnológica del currículo y la repetición de estructuras de enseñanza rígidas.
- **Enclaustramiento cultural:** Los recursos pedagógicos se limitan a las producciones de la editorial o a recursos específicos para el aprendizaje a distancia. Esto limita la exposición de los estudiantes a una sola cultura y restringe sus interacciones con otros recursos culturales.
- **Entendimiento individualista y reproductivo del aprendizaje:** El proceso de aprendizaje se diseñó de manera predominantemente individualista, lo que limita la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes. Se espera que los estudiantes adopten una actitud pasiva y aislada en diversas tareas.
- **Distanciamiento de la evaluación de la práctica pedagógica:** La evaluación se separa artificialmente de la enseñanza y, en general, se considera más como una verificación que como una parte integral e interactiva de la práctica pedagógica y la experiencia formativa de los estudiantes.

Y concluyen que no existe una concepción pedagógico-curricular unánime en las planificaciones para el aprendizaje a distancia en el 1.º Ciclo del Ensino Básico (enseñanza básica en Portugal). Sin embargo, se observa una tendencia hacia la recuperación de enfoques curriculares más clásicos, asociados a la ingeniería curricular y al currículo tecnocrático. También destaca que la situación sanitaria específica generó una mayor dependencia de las tecnologías digitales en la enseñanza, pero también un mayor aislamiento en el proceso educativo.

Por otra parte, Pacheco et al. (2021) realizan un estudio sobre el impacto de la pandemia en la educación básica. El estudio se centró en las medidas adoptadas por el gobierno portugués (la suspensión del aprendizaje presencial, la adopción de la educación a distancia, la reducción de exámenes nacionales, entre otras) y en las percepciones de los

profesores con respecto a estas medidas y cómo la pandemia podría alterar el currículo de la educación básica.

Recopilaron datos a través de cuestionarios realizados a 280 profesores de educación básica y analiza su percepción sobre estas medidas. Los resultados revelan que la pandemia tuvo un impacto significativo en la educación en Portugal. Los profesores tuvieron que adaptarse rápidamente a las tecnologías digitales y se enfrentaron a un aumento en el trabajo burocrático, lo que afectó negativamente a su satisfacción laboral. Además, la pandemia exacerbó las desigualdades entre los estudiantes y redujo efectivamente las oportunidades de aprendizaje, especialmente para los estudiantes de educación profesional. También se destacó la importancia de la relación pedagógica en el aprendizaje, lo que llevó a la conclusión de que la enseñanza a distancia no contribuyó de manera significativa a la satisfacción de los profesores ni a la valoración social de su profesión.

Adicionalmente sugieren que la pandemia aceleró la transición hacia la sociedad digital en la educación, pero también puso de manifiesto la necesidad de abordar las desigualdades socioeconómicas y mejorar las habilidades digitales de los estudiantes y profesores. Se enfatiza la importancia de la educación para la ciudadanía y la adaptación del currículo a las realidades de los estudiantes. Resaltan la necesidad de repensar y adaptar la enseñanza para abordar los desafíos emergentes en un mundo digital y en constante cambio.

En el caso de Austria Meier et al. (2022) examinan la diversidad en los documentos curriculares relevantes para la educación física (PE). Los tres documentos curriculares analizados son el Currículo Nacional General (GNC), el Estándar Educativo para la PE (ESPE) y el Currículo Nacional de PE (NCPE) para la educación secundaria superior.

El GNC aborda extensamente las cuestiones de diversidad, refiriéndose a varios marcadores de diferencia social, como edad, capacidad/discapacidad, género, clase social y antecedentes sociales, entre otros. También enfatiza valores asociados con los derechos humanos fundamentales y la apertura hacia la diversidad cultural y lingüística.

En contraste, tanto el ESPE como el NCPE abordan la diversidad principalmente de manera implícita y carecen de referencias específicas a categorías de diversidad como etnia y nacionalidad, religión y cosmovisión, orientación sexual y orientación sexual. Las referencias a la diversidad se centran principalmente en habilidades motoras y estándares de aptitud física, y las implicaciones precisas para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la diversidad son escasas.

El artículo señala una falta de coherencia en la comprensión de la diversidad entre los tres documentos curriculares. Esta falta de uniformidad dificulta que los profesores implementen una enseñanza sensible a la diversidad de manera efectiva y refleja contradicciones fundamentales en la comprensión de cómo abordar la diversidad en la educación física.

También resaltan la necesidad de coordinar los marcos conceptuales de los documentos curriculares para evitar mensajes contradictorios y confusos y proporcionar a los profesores un marco uniforme para la enseñanza y el aprendizaje en sus asignaturas. También sugiere la importancia de abordar la diversidad de manera más específica en los currículos y reconsiderar las nociones de diversidad y estandarización en el contexto de la educación física.

Los autores proponen abordar la diversidad de manera efectiva en la educación física y adicionalmente indican que debe haber una mayor coherencia y claridad en los documentos curriculares para promover una enseñanza y un aprendizaje más sensibles a la diversidad en las escuelas de Austria y en otros lugares.

Melesse y Belay (2021) explican la conceptualización, desarrollo e implementación del currículo por parte de los re-conceptualistas y teóricos orientados a valores en el sistema educativo de Etiopía. Los re-conceptualistas (RE) rechazan enfoques burocráticos y técnicos del currículo, considerando que debe ser una experiencia viva para los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Señalan que, en Etiopía, se enfatiza la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad cultural como principios fundamentales en la planificación escolar, desarrollo curricular e implementación.

Los enfoques RE consideran el currículo como una experiencia y un viaje de por la vida (currere), lo que implica un enfoque centrado en el estudiante. Sin embargo, el sistema educativo etíope no parece proporcionar oportunidades para que los estudiantes realicen su potencial individual, ya que la colocación en programas de educación superior se basa en el rendimiento académico de otros estudiantes, lo que a veces lleva a decisiones injustas.

Dentro del RE se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre sus diferencias individuales y establecer metas basadas en sus experiencias pasadas y presentes. En Etiopía, se espera que los estudiantes establezcan metas para cada materia al comienzo del año académico, pero la práctica real a menudo no sigue este enfoque, y las metas a menudo se establecen de acuerdo con los deseos de los profesores.

En cuanto a la educación en valores, Etiopía ha introducido la educación cívica y ética para inculcar valores como la tolerancia, el patriotismo y la autodisciplina. Sin embargo, los investigadores argumentan que la implementación de estos valores en la práctica es insuficiente y que se necesita un enfoque más sólido para integrar la teoría y la práctica del currículo.

Finalmente, la promulgación de políticas y materiales curriculares basados en teorías educativas centradas en el niño, la práctica real en el sistema educativo etíope sigue siendo tradicional y enfocada en la eficiencia. Se hace un llamado a los educadores y responsables de políticas para dar mayor énfasis al desarrollo de un currículo que fomente el desarrollo de habilidades para resolver problemas y para integrar de manera más efectiva los valores en la educación.

Para el caso de revistas seleccionadas de Asia, se resalta la experiencia en China que busca adaptar su sistema educativo a las tendencias globales en educación, en las últimas dos décadas, ha habido una evolución en los objetivos educativos de este país, pasando de un enfoque en el conocimiento y habilidades fundamentales a la calidad educativa y las competencias.

El marco de competencias en China se compone de tres dimensiones fundamentales: desarrollo autónomo, participación cívica y fundamento cultural. Estas dimensiones están

respaldadas por seis módulos esenciales, que incluyen aprender a aprender, vivir saludablemente, asumir responsabilidades, innovación y práctica, comprensión humanística y espíritu científico. Cada asignatura también tiene competencias específicas relacionadas con su naturaleza y contenido.

Wang (2019) señala que la implementación de esta reforma educativa se lleva a cabo a través de una coordinación cuidadosa en los libros de texto, la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, destaca que persisten desafíos significativos. Uno de los principales obstáculos es la influencia de los exámenes de alto riesgo, como el Gaokao, que a menudo priorizan la preparación para pruebas en lugar del desarrollo de competencias más amplias. Los estudiantes y padres a menudo enfrentan un dilema entre una educación basada en competencias y una orientada a la preparación para exámenes, lo que plantea preguntas sobre cómo equilibrar estos enfoques. Además, el autor recata que existe una brecha significativa en la calidad de la educación entre las escuelas urbanas y rurales, en gran parte debido a la distribución desigual de recursos, capacidades de enseñanza y oportunidades de aprendizaje.

Por último, se destaca la importancia de cultivar valores y ciudadanía en un mundo globalizado. China busca inculcar valores cívicos, patriotismo y una comprensión de la cultura china en sus estudiantes, lo que plantea cuestiones sobre cómo equilibrar estos valores con la educación orientada a la competencia en un mundo cada vez más diverso.

En el caso de Huang (2022) aborda la creación de un modelo de desarrollo curricular basado en la escuela (SBCD) para jardines de infancia en Hong Kong debido a la creación de múltiples escuelas K12 internacionalizadas, se puede entender como una crítica a la adaptación del currículo chino a las tendencias globales. Mencionan acerca de la revisión de varios currículos globales o internacionales adaptados en diferentes contextos de investigación, y se identificaron investigaciones realizadas en Hong Kong. Para esto reporta cuatro etapas para el diseño de SBCD para jardines de infancia en esta ciudad, basado en teorías y modelos convencionales de desarrollo curricular. Las etapas incluyen:

- Definir los objetivos y principios de la escuela
- Diseñar y seleccionar el plan de desarrollo curricular
- Desarrollar un plan de estudios escolar geolocalizado SBC

- Evaluar, reflexionar y promover el SBCD.

El artículo también menciona otros modelos de desarrollo curricular basados en la escuela en China, y cómo estos modelos se adaptan y ajustan para adaptarse al contexto local y a las necesidades de los jardines de infancia.

Se desarrolla un marco conceptual para el desarrollo de un SBC geolocalizado, que tiene en cuenta la globalización y la localización de los currículos. Este marco considera factores como el análisis del contexto, la naturaleza de la escuela, el análisis de los currículos, el compromiso temporal, la participación de las partes interesadas y el tipo de desarrollo curricular.

En conclusión, los autores señalan la importancia de desarrollar currículos basados en la escuela que sean geolocalizados, es decir, que integren principios globales con valores y contextos locales. Esto es especialmente relevante en el contexto chino, donde la educación internacionalizada está experimentando un rápido crecimiento y la demanda de currículos adaptados a nivel local y global es urgente.

Yang y Li (2022) realizan una revisión amplia de la investigación internacionalmente publicada sobre las reformas, políticas, medidas y efectividad del currículo de educación infantil (ECC) en China y Singapur con el objetivo de explorar los efectos conjuntos e interactivos de la globalización y la localización en ECC en dos contextos diferentes. La revisión y análisis de los estudios seleccionados bajo un marco de currículo de varios niveles que incluye el currículo formal, el currículo percibido, el currículo operativo y la ideología del currículo.

Los hallazgos de la revisión indican que tanto en China como en Singapur:

- Se basan en una orientación constructivista para construir los currículos formales.
- Los currículos percibidos han sido fuertemente influenciados por los valores indígenas y las realidades contextuales.
- La ideología occidental incorporada en los currículos formales no se ha realizado completamente, como se refleja en los currículos operativos.

El artículo también señala el fenómeno de la hibridación del currículo para explicar estos hallazgos en cuanto a ideologías y prácticas curriculares. Se sugiere que se puede emplear un enfoque de "Prácticas culturalmente, contextualmente y adecuadas para el niño" que los autores recomiendan para guiar futuros desarrollos en políticas y prácticas de ECC.

En el caso de Singapur, su marco de ECC está fuertemente influenciado por valores, teorías y pedagogías occidentales, lo que introduce nociones básicas inconsistentes con los valores culturales locales. Esto ha planteado desafíos para los interesados en el sector de la primera infancia en Singapur, incluidos administradores, maestros y padres.

Si bien los currículos formales en ambos países promueven un enfoque constructivista y centrado en el niño, la implementación real en las aulas a menudo muestra la persistencia de prácticas más tradicionales y centradas en el maestro. Las creencias de los maestros en Singapur, por ejemplo, a menudo reflejan un equilibrio entre enfoques centrados en el niño y centrados en el maestro, con una inclinación hacia el primero.

Sin embargo, la falta de recursos efectivos y capacitación adecuada a menudo lleva a compromisos en la implementación de un enfoque centrado en el niño en el currículo, lo que hace que los maestros mantengan creencias más conservadoras. Los desafíos en la gestión del aula y las restricciones de tiempo también influyen en las prácticas de enseñanza.

Yang y Li (2022) examinan la influencia de la cultura local, esta vez en el desarrollo del currículo en Hong Kong, una Región Administrativa Especial de China con una rica mezcla de culturas. En su estudio destacan dos influencias culturales principales en la educación temprana en Hong Kong: la cultura tradicional china y la cultura colonial británica.

La cultura china tradicional, con sus valores confucianos, ha influido en las prácticas de educación temprana en Hong Kong, enfatizando la disciplina en el aula y la importancia de la moral y el respeto.

En el caso de la influencia británica, esta ha introducido ideas de la Ilustración, como el individualismo y la secularidad. Los autores también exploran la evolución del currículo de

educación temprana en Hong Kong, que ha adoptado enfoques occidentales centrados en el niño desde la década de 1980. Además, se analizan las actividades, los objetivos de aprendizaje y las herramientas utilizadas en la educación temprana en Hong Kong, destacando la importancia de la educación moral y el aprendizaje académico. Indican finalmente por la integración de la diversidad cultural en el desarrollo curricular para adaptarse a las necesidades locales.

En Estados Unidos, en el 2002 se implementó una ley llamada: No Child Left Behind (NCLB), esta ley estableció un sistema de rendición de cuentas en el que las escuelas debían demostrar mejoras en los resultados académicos de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas anuales. Además, estableció estándares académicos federales, especialmente en matemáticas y lectura, que influyeron en la forma en que se enseñaban estos temas en las escuelas. La idea era cerrar las brechas de logros entre diferentes grupos de estudiantes, como los de bajos ingresos o los de minorías étnicas. Las escuelas que no lograban el progreso adecuado enfrentaban intervenciones específicas.

A pesar de sus intenciones positivas, la NCLB recibió críticas por su enfoque en las pruebas estandarizadas, que a veces llevó a una enseñanza excesivamente centrada en los exámenes. También se argumentó que la ley carecía de flexibilidad y no abordaba las necesidades de todos los estudiantes.

La ley NCLB ya no está vigente, sin embargo, sentó las bases para reformas educativas posteriores, como la Ley de Sustitución de la NCLB (ESSA) en 2015, que brindaba a los estados más control sobre la rendición de cuentas y las evaluaciones educativas. A partir de esta dinámica en normativas los autores Hill, Lovison, & Kelley-Kemple (2019) investigaron el conocimiento de los profesores de matemáticas en la escuela secundaria en dos momentos diferentes, 2005 y 2016. Hallaron un crecimiento moderado en el conocimiento de los profesores en matemáticas durante este período; a pesar de que hubo una disminución en el número de profesores con formación formal en matemáticas, el conocimiento de los profesores aumentó, lo que sugiere, según los autores, que la Ley de No Child Left Behind (NCLB) no logró atraer a más maestros con formación en matemáticas.

También los autores indican un crecimiento más pronunciado en el conocimiento de los profesores contratados durante y después, especialmente en las escuelas de medianos a altos niveles de pobreza. Esto indica que los cambios en el mercado laboral pueden haber contribuido en gran medida a estos avances. Además, se encontró que el uso de materiales de currículo basados en estándares aumentó del 8% en 2006 al 19% en 2016, lo que sugiere un movimiento hacia materiales más exigentes cognitivamente.

Aunque las desigualdades en el conocimiento de los profesores de matemáticas de la escuela secundaria aún existen, se observó una reducción en estas desigualdades entre las encuestas. Esto se debió principalmente a mejoras en las escuelas de mayor pobreza. El artículo concluye que comprender mejor el aumento de la calidad de los profesores es crucial para la educación en los Estados Unidos y que los responsables de la formulación de políticas deben buscar formas de mantener este progreso.

Por último, los autores señalan que el aumento en el conocimiento de los profesores de matemáticas de la escuela secundaria se debe en gran medida a cambios en el mercado laboral, y no necesariamente a políticas específicas.

En este apartado de los antecedentes se da cuenta de referentes importantes que contribuyen con el fortalecimiento conceptual de la investigación. Se expuso una amplia revisión documental nacional e internacional de revistas científicas categorizadas y homologadas por el sistema Publindex del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Las revistas y artículos que fueron seleccionados están a disposición de todo los maestros y maestras por hacer parte de *Open Journal* que contribuye con la democratización del conocimiento en la perspectiva de ciencia abierta.

En la revisión hecha se identifican tendencias de investigación sobre todo en el ámbito micro curricular al encontrar diversas experiencias de enseñanza en áreas fundamentales como historia, matemáticas, ciencias naturales, inglés, literatura, entre otras.

Se destacan propuestas interdisciplinarias e interculturales orientadas a la educación ciudadana, la recontextualización de saberes, el análisis de narrativas, propuesta curriculares para educación especial, educación infantil, educación secundaria media, análisis crítico de currículo nacional, políticas educativas y un conjunto de distintas formas

de trabajo en aula que dan cuenta que la diversidad y la preocupación por la construcción de justicia social resulta ser la tendencia predominante de los estudios curriculares en el caso europeo. En América Latina se resaltan las propuestas curriculares interculturales, integradoras, contextualizadas y críticas en términos de pensar los currículos oficiales y las políticas educativas.

Existe contados estudios sobre el análisis de concepciones, percepciones o representaciones de profesores de educación básica y/o media sobre currículo, lo cual reafirma la importancia de la investigación de indagar sobre tales concepciones en los maestros del Distrito.

1.2. Revisión de artículos 2015-2023 revista Educación y Ciudad Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

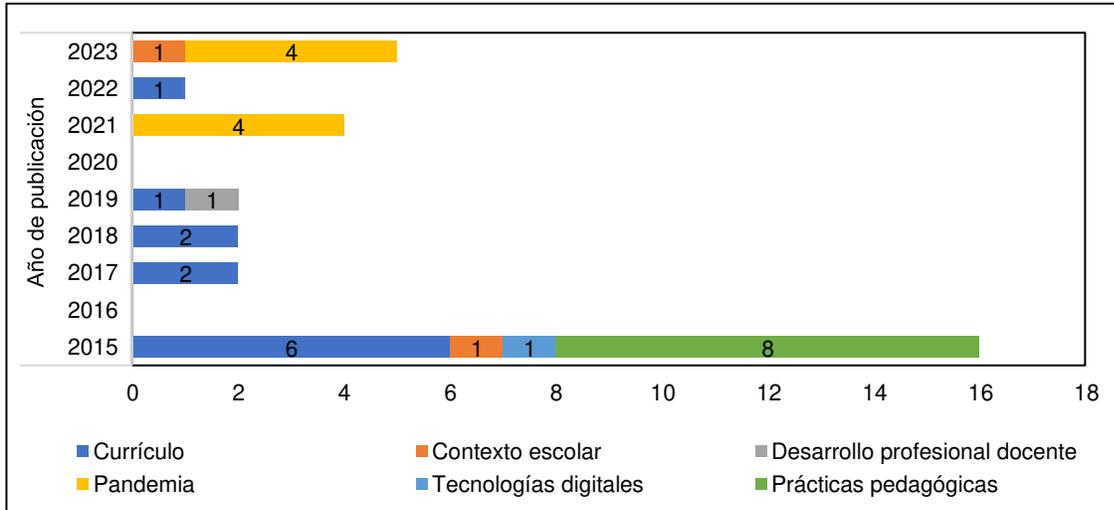
Se adelantó una revisión sistemática de los artículos publicados en la revista *Educación y Ciudad*. Como criterio de inclusión en la búsqueda, se consideró el filtro por palabras claves: currículo, contexto escolar, desarrollo profesional docente, pandemia, tecnologías digitales y prácticas pedagógicas. Algunos de los artículos encontrados aparecían en más de una de las palabras claves.

Como criterios de elegibilidad se consideraron artículos que abordaran temáticas y presentaran hallazgos sobre el desarrollo curricular en contextos estratégicos. Los documentos seleccionados para la revisión se analizaron y se extrajo la siguiente información en una matriz de Microsoft Excel: i) año de publicación, ii) autor/autores, iii) título del artículo, iv) problema abordado, y v) hallazgo relacionado con el proyecto. A partir de esta matriz se llevó a cabo el análisis.

Se identificaron 32 artículos publicados entre 2015 y lo que va del 2023. Se realizaron 12 publicaciones relacionadas con el tema de *currículo*, siendo el 2015 el de mayor publicación (con 6 publicaciones); no hubo publicaciones en 2016, ni entre 2020 y 2021; esto último, posiblemente por efecto de la pandemia del Covid-19. En relación con los

temas de prácticas pedagógicas y *pandemia*, se realizaron 8 publicaciones en cada uno. Los otros temas presentan entre 1 y 2 artículos en el período estudiado (**Figura 1**).

Figura 1. Distribución de artículos seleccionados en el período de revisión (2015-2023)



Al analizar los hallazgos relacionados con el proyecto, se aprecia sobre el tema *currículo*, la necesidad de vincularlo con proyectos pedagógicos que propicien la cultura ciudadana de niños, niñas y jóvenes de Bogotá, contextualizada y pertinente, teniendo en consideración el medio ambiente; desde los primeros años escolares. Democratizar el acceso y apropiación del conocimiento, teniendo como marco de los proyectos curriculares las políticas educativas inclusivas, preocupadas por la calidad, relevancia y pertinencia de los saberes, orientadas a la formación integral de los individuos y sus comunidades. Reconocer el potencial de la interfaz universidad-escuela en el desarrollo curricular en contextos estratégicos, que, entre otros incluyen, el conflicto armado y la violencia política; la relevancia de la investigación en educación matemática en Colombia en el diseño curricular. Cuestionar el discurso educativo hegemónico que asocia el currículo con una concepción de calidad educativa que lleva a prácticas educativas instrumentales y tributarias a la evaluación estandarizada. Fomentar la iniciativa de los maestros por la creación curricular desde la vida cotidiana, la revaloración del sentido humanista y político de la educación, de tal manera que faciliten que las comunidades ejerzan el derecho a significar el mundo de manera más autónoma. Y, en la educación rural, replantear la implementación de un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores (ver **Anexo 1**).

A propósito de los artículos que abordan el tema de la *pandemia*, los hallazgos relacionados con el proyecto evidencian la necesidad de replantear los currículos y los sistemas de evaluación; y reconocer la importancia de la socio-emocionalidad, la capacidad de adaptación, innovación y participación de los diversos actores del proceso educativo; lo que implica construir un sistema educativo distrital más consistente con los desafíos actuales. Asumir que las prácticas de enseñanza se reconfiguraron, adaptaron y dispusieron de modos distintos, al incorporar medios digitales; tales cambios son parte de las reflexiones dirigidas a pensar el currículo en contextos específicos. Interpretar dentro del sistema educativo, desde la pedagogía, la didáctica y lo tecnológico, las nuevas variables que han emergido en el proceso educativo virtual como: el acceso a los recursos, el rol del estudiante virtual, las habilidades tecnológicas de los docentes y el comportamiento en un mundo digital. Identificar las diversas experiencias personales y colectivas, surgidas en el quiebre que impuso la pandemia en el ámbito educativo, por ser catalizadoras del ejercicio continuo de repensar, entre otros, el currículo en diversos contextos. Aprovechar las potencialidades que subyacen a la tensión originada en el hecho de transitar y habitar la escuela desde una materialidad hacia una virtualidad, que ha generado prácticas de socialización en los actores de la comunidad educativa, mediadas por herramientas tecnológicas. Y, la necesidad de identificar aspectos determinantes en el discurrir de la escuela, pero que interfieren los procesos pedagógicos innovadores mediados o no por las TIC, reforzando el carácter enciclopédico y lineal del currículo, los contenidos de las asignaturas, y las maneras de enseñar y de aprender (ver **Anexo 2**).

En cuanto a los hallazgos vinculados a la problemática planteada en el proyecto, presentados en los artículos seleccionados en los temas de *contexto escolar*, *desarrollo profesional docente*, *recursos digitales* y *prácticas pedagógicas*, cabe señalar que es preciso reflexionar acerca del contexto escolar derivado de la crisis social y humanitaria de los últimos tres años en Colombia, para determinar las posibilidades pedagógicas de la comprensión histórica de las condiciones sociales en las que habitan las comunidades, las cuales constituyen oportunidades para revisar desde los ambientes escolares, formas críticas de leer el currículo y la realidad en la que se implementa. Visibilizar reconfiguraciones del desarrollo profesional docente de forma continua, para contribuir a los análisis situados de las interpelaciones contemporáneas al sistema educativo. Y, dado que las condiciones de la época actual hacen que el conjunto de sistemas culturales, que

han aparecido, estén fuertemente vinculados con las tecnologías digitales, es insoslayable su papel en el análisis del desarrollo del currículo en cuanto a su validez y pertinencia.

1.3. Investigaciones sobre propuestas curriculares fomentadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP

Se realizó un análisis de investigaciones específicas sobre currículo promovidas por el IDEP, las cuales se relacionan en la **Tabla 5** que especifica el tipo de documento, el año, el título y los autores de los documentos que fueron objeto de análisis.

Estas investigaciones financiadas y acompañadas por el IDEP permiten conocer experiencias paradigmáticas, para situar y conectar la investigación que se desarrolla con profesores de las cinco instituciones educativas del distrito que participan en el estudio. Esto permite trazar mapas, seguir recorridos y contextualizar planteamientos que fundamenten los análisis de los resultados y el desarrollo de la propuesta formativa.

Las temáticas abordadas en estas investigaciones y análisis corresponden a cuatro aspectos: 1) Reorganización curricular por ciclos de la educación básica y media; presentadas en tres libros y tres capítulos de libro. 2) Investigaciones sobre la interdisciplinariedad y el currículo en la educación básica y media; presentadas en un informe final de investigación y en un libro. 3) Pilotaje de los observatorios locales de educación y pedagogía; presentado en un informe de investigación. Y, 4) Un análisis del fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la escuela normal superior María Montessori; presentado en un informe de investigación.

A continuación, se presentan las características generales de estos resultados de investigación, resaltando su importancia y aportes al abordaje del problema de investigación: *Cómo los maestros y maestras, en contexto, construyen y desarrollan concepciones y representaciones del currículo que se implementan en las prácticas docentes.*

Tabla 5. Investigaciones sobre currículo promovidas por el IDEP 2000-2019

#	Clase de documento	Año	Título	Autores
1	Informe final de investigación - Primera parte	2000	Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana	Carlos Miñana Blasco (IDEP-UNAL) y 17 investigadores más.
2	Informe final de investigación - Segunda parte	2000	Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana (desde capítulo 5)	Carlos Miñana Blasco (IDEP-UNAL) y 17 investigadores más.
3	Informe final de investigación - Tercera parte	2000	Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana (Anexo 1)	Carlos Miñana Blasco (IDEP-UNAL) y 17 investigadores más.
4	Informe final de investigación	2005	El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la escuela normal superior María Montessori	Gloria Alvarado Forero, Dora Nelly Fajardo, Luz Helena Pastrana Almirola, Beatriz Rodríguez Vega, Nelcy Berdugo Montilla, Esperanza Garzón González y Oscar Pinzón Mateus
5	Informe final de investigación	2006	Pilotaje de los observatorios locales de educación y pedagogía	José Darío Herrera González, Hugo Florido Mosquera, Gladys Guerrero, Rocío Mora, Alvaro Robles, y Diego Salgado
6	Libro	2009	El problema es que uno no habla con el colega. Huellas de un recorrido hacia propuestas de currículo interdisciplinario	Guillermo Chona Duarte, Judith Elena Arteta Vargas, Guillermo Fonseca Amaya, Sonia Esther Martínez Ariza (IDEP-UPN)
7	Libro	2009	Seguimiento a la implementación del enfoque de la educación organizada en ciclos en 56 instituciones del Distrito Capital	Germán R. Pilonieta y Nelly Hernández Florez
8	Libro	2010	Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos.	Henry Charry Alvarez, Alexandra Galeano Gallego, Betsy Adriana Gelves Barahona, Virginia Triviño Roncancio.
9	Capítulo de libro	2012	Transformando mentalidades: una política de calidad	Villegas, J. P., Rodríguez Ibáñez, M. C., Coca Lemus, J. V., & Ruiz Alfonso, E. Y.
10	Libro	2015	Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.	Fernando Antonio Rincón Trujillo, Constanza Amesquita Quintana, Nadia Catalina Angel Pardo, Andrea Osorio Villada
11	Capítulo de libro	2018	Reorganización curricular por ciclos y campos de pensamiento	Abel Rodríguez
12	Capítulo de libro	2019	Ciclos y campos de conocimiento. Una apuesta al dialogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela.	Mónica Sierra Sierra, Noralba Bolívar Mojica, Juan Cortés Oviedo

Nota. Fuente propia

Transformando mentalidades: una política de calidad

Transformando mentalidades: una política de calidad, es una experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio San Isidro Sur Oriental IED; la cual está inscrita en el programa de transformaciones pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en el marco de la política educativa del Plan Sectorial de Educación, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva 2008-2012”; cuyo propósito era transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de la niñez y los jóvenes de Bogotá, a partir de transformaciones en las prácticas y desarrollos curriculares, reorganizando los colegios por ciclos de aprendizaje, para fortalecer los intereses y las capacidades de los estudiantes.

La organización por ciclos en el Colegio San Isidro Sur Oriental IED se hizo a partir de la estructuración curricular por campos de pensamiento, siguiendo como metodología de enseñanza el diseño de proyectos de aula, y como estrategia pedagógica los centros de interés. Además, se asumió la integración del conocimiento desde lo interdisciplinar, transdisciplinar y la transversalidad.

Entre 2007 y 2010 se siguió un conjunto de pasos para construir la experiencia pedagógica. el primer paso, fue la caracterización de la institución y la elaboración de un diagnóstico curricular y de evaluación. El segundo paso consistió en hacer una caracterización de los estudiantes, en términos de las diferentes dimensiones del desarrollo humano por ciclos. En el tercer paso, se construyeron los ejes de desarrollo, las improntas por ciclo, el sentido de las herramientas para la vida como base común de aprendizajes. Y, el último paso, consistió en rediseñar los planes de estudio, consolidar las estrategias pedagógicas por ciclo, y definir el modelo pedagógico institucional.

Después de un estudio cuidadoso de la propuesta de campos de pensamiento, los docentes del Colegio San Isidro Sur Oriental IED proyectaron el currículo en torno a cinco campos: comunicación, arte y expresión, pensamiento matemático, pensamiento histórico, ciencia y tecnología, y campo kinestésico.

Esta organización curricular por ciclos le implicó al colectivo de docentes:

-
- Resignificar la concepción de infancia, en cuanto se asumió la necesidad de pasar de una niñez gravitando alrededor de un plan de estudios decretado, a uno que gravita en torno al niño.
 - Enfocar la acción pedagógica a problemas contextuales de los estudiantes como son el bajo rendimiento académico, el desinterés por micro currículos organizados desde las asignaturas, el alto índice de agresividad física y verbal, entre otros.
 - Dar respuesta a interrogantes como:
 - ¿Cómo implementar en el aula el currículo organizado en campos de pensamiento, el cual supone distanciarse de la idea de currículo cerrado y obligatorio?
 - ¿Cómo modificar la implementación de proyectos institucionales, con actividades obligatorias e independientes del currículo, y actividades interesantes sin fundamentación teórica, ni la evaluación de los procesos que generan?
 - ¿Cómo preparar para la vida y en la vida, propiciando procesos que deriven en la autonomía escolar, a la niñez del ciclo 3, desde una pedagogía interaccionista?

Así, el colectivo de docentes acordó vincular los aprendizajes específicos con el desarrollo de lo que denominan dos herramientas para la vida: aprender a proteger y conservar el medio ambiente, y aprender más sobre matemáticas y ciencias. Acorde con esto, en el caso del ciclo 3, se crearon, con base en la estrategia de centros de interés, los proyectos de aula de integración curricular: *El ciclo 3 crece, construye y aprende con la Expedición Botánica*; y, *Los cinco elementos y una vida plena en San Isidro*; los cuales implicaron la interacción de docentes de diferentes disciplinas; quienes decidieron vincular a los padres de familia en el acto educativo, con el fin de apoyar la construcción de tejido social, en torno a los fines de la educación.

Esta clase de proyectos de aula asume los saberes de las disciplinas no de forma aislada e independientes, sino integrados en los distintos campos de pensamiento. Esto permite configurar saberes como producto de la construcción colectiva de docentes y estudiantes; haciendo posible ver el conocimiento relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes y el contexto escolar.

Desde la experiencia de la reorganización curricular por ciclos, en el Colegio San Isidro Sur Oriental IED, y en las aulas de clase, ha generado una serie de transformaciones pedagógicas, como:

- Los estudiantes son considerados como sujetos integrales, sociales y políticos, susceptibles de ser empoderados a partir de sus prácticas de aprendizaje, que les posibilitan asumirse como protagonistas de la acción educativa. A su vez, los docentes se asumen como sujetos autónomos, que a través de su saber pedagógico propician procesos de transformación educativa.
- El sentido de la educación se replantea al darse la integración de los diversos campos de pensamiento, y la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas de la vida real.
- Tanto la institución como el aula de clase se han transformado en escenarios de interacción pedagógica y de formación, al posibilitar la participación, la exploración y la indagación por parte de los estudiantes; superando la tradición de transmitir conocimientos.
- Los docentes han tenido la posibilidad de orientar sus acciones pedagógicas acorde a las nuevas necesidades educativas.
- Los ambientes de aprendizaje se han reconfigurado a través de las aulas especializadas en campos de pensamiento, y la implementación de la pedagogía por proyectos para abordar los centros de interés.
- La práctica pedagógica de los docentes se puede mejorar a través del ejercicio de observación de sus clases, con el ánimo de dilucidar las fortalezas y debilidades; y la producción de textos que narren las transformaciones alcanzadas en el ciclo.
- La evaluación de los aprendizajes se ha asumido como un proceso de reflexión para superar las dificultades detectadas en el proceso, superando así la idea de evaluación como calificación.

Por último, plantean algunos requerimientos para continuar con este tipo de experiencias pedagógicas:

- Para fortalecer la práctica pedagógica requieren del acompañamiento de pares educativos, como podría lograrse fortaleciendo los vínculos de la interfaz universidad-escuela.

-
- Revisión de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en lo relacionado a la definición de áreas y asignaturas, para que sea coherente con la propuesta de los campos de pensamiento.
 - Evaluar la formación de maestros, en los programas de licenciatura, pues estos se centran en lo disciplinar y no en el conocimiento complejo.

Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana

Esta investigación parte del supuesto acerca de que la mayoría de las innovaciones educativas en la década de 1990 en Colombia, no tocan ni modifican en profundidad los saberes escolares, las formas de circulación y resignificación de éstos en la escuela, las relaciones entre los diferentes saberes, y la cotidianidad del trabajo en el aula en torno a ellos. Se ha dejado de lado la reflexión sobre el currículo, central en el quehacer de estudiantes y profesores en la escuela, pues les demanda más del 90% del tiempo.

Considerar temas transversales como el medio ambiente tienen gran potencial para promover la interdisciplinariedad y para conectar los saberes escolares con los problemas del entorno. Así, esta investigación se preguntó por los discursos y las prácticas curriculares de carácter interdisciplinario en diversas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Las propuestas curriculares de tipo interdisciplinario tienen una potencialidad de transformación en las escuelas y colegios; pero también tienen debilidades, pragmatismo, desarticulación y activismo. Las propuestas tradicionales de interdisciplinariedad como la de Dewey y la de Decroly, están marcadas profundamente por la *tradición pragmática de la escuela activa*, y se han caracterizado por intentar hacer una interdisciplinariedad sin disciplinas.

Algunos de los vacíos de las propuestas curriculares de tipo interdisciplinario centradas en el activismo son:

- Ausencia de articulaciones entre las disciplinas

- Ausencia de trabajo sobre realidades del entorno para vincular saberes escolares y extraescolares.
- Ausencia de trabajo colectivo entre profesores para elaborar propuestas que permitan potenciar lecturas del mundo y formas de actuación derivadas de las formas de conocimiento que se construyen desde la escuela.
- La fragmentación del saber imposibilita construir imágenes holísticas de la realidad.

Estos vacíos se pueden atender en la medida que se promueva el trabajo cooperativo entre la universidad y la escuela, buscando llevar a la práctica lo consignado en los Proyectos Educativos Institucionales, fortalecer la formación permanente de los docentes a través de procesos investigativos; incorporando así la investigación como estrategia pedagógica.

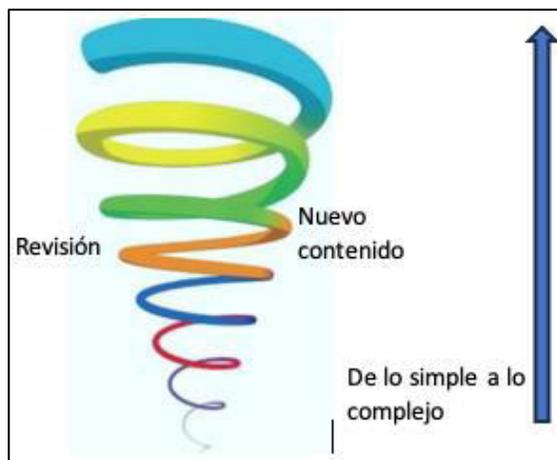
A propósito de construir propuestas curriculares interdisciplinarias, cabe preguntarse cómo vincular los diversos tipos de saber disciplinar en la escuela; en este sentido, se plantean cinco clases de currículo (vertical, horizontal, diagonal, transversal y en espiral), siendo el más elaborado el currículo de espiral Bruner; en el cual se pretende asentar los conocimientos mediante la profundización de ellos, invitando a la reflexión y a la investigación. Las principales características son: 1) revisión del contenido a lo largo del todo el curso, 2) Dificultad progresiva, presentando una y otra vez la temática en cuestión, pero aumentando la complejidad progresivamente, 3) lo nuevo se relaciona con lo viejo, es decir, lo que se aprendió al principio del curso está directamente vinculado con lo que se aprenderá luego. Y 4) Incremento de las competencias de los estudiantes, a medida que el conocimiento es revisitado.

Acorde con esto, se plantea promover la configuración de los Proyectos investigativos interdisciplinarios de carácter curricular (PIC), los cuales pueden servir de eje organizador, transversal, entre contenidos, actividades, experiencias, unidades didácticas, proyectos pedagógicos y programaciones de área y el proyecto curricular general y el plan de estudios (ver **Figura 2**).

Figura 2. Proyectos investigativos interdisciplinarios de carácter curricular como eje organizador transversal



Mientras que, habitualmente, la programación de área busca una organización y secuenciación de contenidos y actividades en **forma vertical** (dentro del área entre niveles) y **horizontal** (dentro del área en cada nivel). Los PIC buscan generar conexiones e interacciones entre las áreas de carácter **diagonal** (entre varias áreas entre niveles), y **transversal** (entre varias áreas dentro de un mismo nivel). La conjugación de los vectores diagonales y transversales podría producir como resultante una **espiral** de Bruner, ascendente y descendente que lograría conectar algunas actividades propias de las áreas y arrastrarlas en una nueva dirección de carácter interdisciplinario (ver **Figura 3**).

Figura 3. Modelo del currículo en espiral

Esta nueva dirección de carácter interdisciplinar impulsa la escuela hacia formas más abiertas y flexibles de organización curricular, que incorporen el trabajo interdisciplinario en torno a problemas locales, haciendo posible la articulación de saberes escolares y extraescolares, y la proyección de tales saberes a la comprensión del mundo y a la participación de los jóvenes en el estudio de los problemas y en la búsqueda de soluciones.

El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la escuela normal superior María Montessori

Este informe de investigación de 2005 presenta la forma de proponer algunos conceptos, a partir de la consideración del Plan de Mejoramiento, para fortalecer la articulación curricular de la Escuela Normal Superior María Montessori.

Problema abordado

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori evidencia una desvinculación de:

- Su conocimiento pedagógico.
- Su misión como institución, reconociendo que deben transformar su práctica educativa
- No articulan los ciclos escolares junto con el saber
- No construye vectores con la dirección y fuerza necesaria para dinamizar y vitalizar el campo.

Es decir que no tiene poder para imprimir una dirección definida a las acciones, pues su enfoque no solo es desconocido y de muy difícil comprensión por parte de los docentes, sino también confuso de compartir por parte de estos.

Por otro lado, resaltan un diseño de planes de estudio que contradice toda posibilidad de integración del conocimiento. Además de una disposición del tiempo y del espacio completamente alejada de las necesidades señaladas por las pedagogías del “siglo XX” y que obstaculiza el encuentro necesario para la creación colectiva y el aprovechamiento de las fortalezas que el ciclo complementario aportaría.

Reconoce, también, que deben renovarse debido al cambio constante del mundo actual en torno a la relación entre información y conocimiento. Validando la importancia de desarrollar el pensamiento abstracto, la discursividad, el acceso a las mejores fuentes de información, el uso de esta, la conexión intensa y permanente con el mundo de la vida y los buenos hábitos de trabajo intelectual.

Hay una gran fragmentación de saberes entre las dimensiones sociales, personales y sobre las nociones adecuadas sobre el aprendizaje significativo y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Vislumbran que hay un débil vínculo entre la educación con el mundo de la vida, un efecto débil del proceso de construcciones conceptuales que se le proponen a los estudiantes, como efecto de un uso de la elaboración discursiva que no se vincula con ejercicios superiores de la palabra, en tanto no busca decir algo no dicho antes, ni se constituye en un medio para pensar.

Resaltan la segmentación curricular y la separación del grupo de trabajo institucional y académico. Teniendo como premisa el “cumplir por cumplir”, no existe un acercamiento ni una relación de compromiso con la educación, la pedagogía y la enseñanza en la Escuela Normal Superior.

Bajo esta problemática general reflexionan bajo 3 conceptos fundamentales:

- El pensar
- El aprender
- El conocer

Admitiendo que, al llevar la línea de la totalidad de las dimensiones, encuentran una desorientación de concepciones pedagógicas.

En ese orden de ideas la relación se establecía de la siguiente manera:

- Si había una totalidad del ser del alumno, tenían una pérdida de conjunto de dimensiones
- Si había una totalidad de las finalidades educativas, había una dispersión en áreas del conocimiento
- Si había una totalidad del proceso educativo se desagregaban los niveles y modalidades.

Profundización sobre la reorganización curricular por ciclos (RCC)

En Bogotá, la propuesta de reorganización curricular por ciclos (RCC) liderada por la secretaria de educación de Bogotá (SED) a través del plan sectorial de educación (2008-2012) “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” propuso transformar pedagógicamente las instituciones educativas, a partir del desarrollo de la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), la implementación de herramientas para la vida (HV) y su articulación en la RCC, lo que implicó conocimiento de las particularidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de las diferentes localidades y contextos de la ciudad (González Orjuela et al., 2012).

En el marco de esta iniciativa, la SED acompañó la formación de 918 docentes de la localidad de Ciudad Bolívar y san Cristóbal, para iniciar la transformación curricular por ciclos, abordando el Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS) como elemento central de la propuesta; paradigma, basado en el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida y bienestar de las personas, en este sentido, se invitó a caracterizar a los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades y particularidades (**Tabla 6**), en sus dimensiones cognitivas, biofísicas y socioculturales; de tal manera, que los docentes de cada ciclo pudieran construir estrategias pedagógicas más pertinentes, que favorecieran el desarrollo pleno de los proyectos vitales, esta caracterización se debía actualizar cada año, de tal manera que fuera el insumo de transformación e investigación permanente de los docentes de cada ciclo, como forma de evaluación y de toma de decisiones sobre el hacer pedagógico (SED, 2011).

Tabla 6. Matriz inspiradora de una escuela en Mendoza Argentina

	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	Toma de iniciativas	Capacidad de concreción	Edificar escuela superior	Conciencia de los recursos naturales
Protección	Personalidad	Respeto por el núcleo familiar	Concientizar	integración
Afecto	Solidaridad	Entrega mutua	Criticar constructivamente	Espacio de encuentro
Entendimiento	Armonía, conciencia	Perseverancia	Valorar virtudes	Comunicación sin discriminación: familia, escuela, comunidad
Participación	Iniciativa, humanidad, crítica, dialogo	Respeto por los derechos humanos	Dialogar	Fábricas y universidades
Ocio	Predisposición, originalidad	Imaginación	Recrear	Lugares de encuentro
Creación	Imaginación	Originalidad	Trabajar	Ámbitos de producción
Identidad	Autenticidad	Personalidad integrada	Asumir	Participar en el medio social
Libertad	Respeto	Responsabilidad	Toma de conciencia	Disponer de ámbitos propicios

Nota. Fuente SED (2011)

Así, en la construcción del currículo escolar se planteó la necesidad de proponer un concepto de proyecto de vida de cada estudiante, donde parte de las necesidades existenciales (tener, estar y hacer) se contemplan para garantizar al estudiante la inclusión en el mundo productivo, social y cultural, favoreciendo el aprendizaje de destrezas para el uso adecuado del lenguaje, a escritura y oralidad, así como la comprensión de las problemáticas del medio ambiente; propuestas que fueron consolidadas a través de las herramientas para la vida (HV) y se consolidaron como los aprendizajes esenciales para que los niños, y jóvenes en proceso de formación tuvieran acceso a esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para la vida productiva y cívica de los mismos. Las HV en la RCC constituyen los aprendizajes esenciales, considerados como ejes curriculares que permiten la interdisciplinariedad, transversalidad e transdisciplinariedad, además de constituirse en el soporte de la base común de los aprendizajes esenciales (BCAE), es decir, “las HV son la estructura del edificio curricular que se debían construir en los colegios de la ciudad” (ver **Tabla 7**).

En este sentido la RCC invitó a los docentes a construir escenarios para entender la educación, la escuela, pedagogía y didáctica, el currículo, las políticas educativas y todos los elementos que componen su trabajo diario, es decir, construir una BCAE, los

conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que los niños, niñas y jóvenes de cada ciclo deben desarrollar, todos los deben alcanzar, que promuevan los aprendizajes para lograr asumir una ciudadanía global, los cuales deben ser visibilizados en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); por lo anterior, la SED propuso que la transformación pedagógica solo se daría si los profesores cambian las concepciones y prácticas educativas, pasando de un modelo lineal, secuencia y fragmentado de currículo a uno integrador en la que las fronteras disciplinares no sean un obstáculo; para lo cual se seleccionó una serie de criterios que orientaran dicha integración (**Tabla 7**) y constituya el eje referencial de los profesores a la hora de diseñar la BCAE en cada uno de los ciclos (González Orjuela et al., 2012).

Tabla 7. Criterios orientadores de integración curricular

Criterio	Implicación curricular
Integración	Superar el esquema de asignaturas sin abandonar las disciplinas, relacionando las problemáticas locales, consolidando la integración del conocimiento de la vida con el conocimiento científico, fortaleciendo disciplinas al dialogar entre ellas y asumir propósitos comunes.
Recurrencia	Integrar actividades interdisciplinares que permitan poner en práctica la contextualización de capacidades y dominio de temas transversales.
Gradualidad	Identificar una secuencialidad de orden didáctico que permitan dar gradualidad a los aprendizajes acorde a los saberes previos, intereses y edad de los estudiantes (complejidad del conocimiento)
Coherencia	Construir dinámicas verticales de gradualidad y horizontales de secuencialidad que den efecto de “amarre” en la organización intra e inter-ciclo, dando respuesta a la integralidad individual y colectiva que permita construir la BCAE.
Apropiación	Hacer explícito los procesos de pensamiento involucrados en cada actividad (conceptos, habilidades y valores implicados) – proceso metacognitivo
Investigación	Indagar, comprender y transformar problemáticas del entorno institucional a través del papel de docentes diseñadores de ambientes para la formación colaboradora y colectiva.
Pertinencia	Acorde al desarrollo humano que permita la confrontación de saberes disciplinares e interrogantes de tipo cognitivo, socioafectivo, axiológico, actitudinal, físico y creativo de cada ciclo, dando sentido a lo que se enseña y aprende.

Nota. Fuente. Equipos de calidad SED (2010).

Para favorecer la RCC la SED promovió la construcción de nuevas instituciones, dotaciones y programas de alimentación, salud, seguridad escolar, formación docente y resignificación de la pedagogía con énfasis en lectura y escritura, identificación de campos de pensamiento para trascender las áreas en torno a la ciudad como escenario de aprendizaje y en la proyección de articular el preescolar con el grado 1, la educación media con la superior y el mundo del trabajo; como forma de promocionar la RCC en los colegios de Bogotá, la SED lideró el acompañamiento institucional a través del acompañamiento de docentes que orientaran dichos procesos teniendo en cuenta la caracterización de los ciclos y teniendo como base inspiradora una impronta y eje de desarrollo, la primera

orientada a la construcción y desarrollo curricular y la segunda establece las actividades que regulan el desarrollo del sujeto así como el proceso de aprendizaje por ciclo (**Tabla 8**).

Tabla 8. Características de cada ciclo acorde a la perspectiva de desarrollo humano

Ciclos	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
<i>Impronta de ciclo</i>	Infancia y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional laboral y
<i>Eje de desarrollo</i>	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación, experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura del trabajo
<i>Grado</i>	Preescolar, 1 y 2	3 y 4	5, 6 y 7	8 y 9	10 y 11
<i>Edades</i>	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Nota. Fuente. Conde Bermúdez (2015)

Esta propuesta fue evaluada por El Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) en donde se evidenció que el ejercicio de acompañamiento nunca llegó a concretarse en el aula, ya que no resultó ser una política institucional a largo plazo, sino una iniciativa temporal, que al cambiar la administración cambia la mismas (Conde Bermúdez, 2015).

En toda la revisión hecha en este apartado se destaca la propuesta de formación por ciclos basada en los campos de pensamiento y los proyectos curriculares interdisciplinarios, estos estudios constatan la tendencia nacional e internacional de invertir mayores esfuerzos para la innovación y la transformación curricular en un contexto global en el que la preocupación por atender crisis sociales y ambientales resulta relevante, además de reflexionar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todo este proceso.

Capítulo 2. Planteamiento del problema de investigación

La revisión de antecedentes de investigación evidencia pocos trabajos sobre las concepciones de los maestros y maestras sobre currículo y sobre todo destacan la importancia del tema en el contexto de las políticas educativas y los diversos referentes curriculares orientados a los distintos niveles del sistema educativo conforme las problemáticas sociales y culturales de la actualidad.

Para la delimitación del problema de investigación es necesario retomar el contexto de la investigación internacional, nacional y local (Lederman et al., 2023; Zabalza, 2017; Fensham, 2016; Martínez & Parga, 2014), así como de los formuladores de política curricular (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021; Bonilla-Seba et al., 2022) y seguramente, en muchos docentes, existe la preocupación por tener una escuela que forme para atender a las necesidades actuales de la sociedad (Martínez & Parga, 2014; Unesco, 2016, 2017; Bonilla & Garzón, 2021), sociedad que está marcada por crisis multisistémicas: económica, ambiental, política, sanitarias, bélica, de valores, entre otras (Mora, 2020, 2022). Pensar en esto, es cuestionar al currículo en sus diversos niveles de concreción, es cuestionar las concepciones que se tienen sobre este y su implementación, pero, sobre todo, su pertinencia (Díaz Barriga, 2017) frente a la ciudadanía que demanda ser formada para la sociedad requerida (De Oliveira, 2011; Perrenoud, 2012).

En el contexto macrocurricular en Colombia, la ley general de educación de 1994 define en el artículo 76 al *currículo*; establece en el artículo 77 la *autonomía* escolar para organizar las áreas fundamentales y métodos de enseñanza, las actividades formativas en los diferentes niveles educativos y las asignaturas optativas, dando la posibilidad de adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales. Esta ley también reglamentó el Proyecto Educativo Institucional o PEI, como singularidad y contexto de cada comunidad educativa para que, desde su autonomía y concepto del currículo, se definan las rutas para su implementación; sin embargo, hoy, es un tema de tensión y debate un currículo único para el país, como también un currículo sin elementos mínimos comunes.

Con la Resolución 2343 de 1996, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estableció los indicadores de logro; en 2006 definió los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y en 2016 se establecieron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Para Bogotá, se plantearon apuestas como los *Campos de Pensamiento* o el programa de *Organización Escolar por Ciclos*, lo que quizás, ha generado dispersión frente al qué enseñar y a lo que deben aprender los estudiantes para la sociedad deseable; pero frente a estas reformas, ¿cómo las ha asumido el profesorado y cómo las implementa en el contexto meso y microcurricular?

Es claro que, si bien hay diversas concepciones del currículo, estamos de acuerdo con la UNESCO (2013) en que este no se reduce a los planes, programas ni asignaturas de enseñanza y menos, a ser un fin en sí mismo, pues esta visión restringe su calidad (Stabback, 2016), su conceptualización, su puesta en acción y su razón de ser: formar para la transformación. También es evidente, como lo muestra la OCDE (2016), que en Colombia hay brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación, estando en índices bajos de calidad, lo que se ha valorado por la participación de los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales; por lo que se argumenta la necesidad de cambios en la política educativa, en la formación docente y en la mejora curricular, por ejemplo. Estas brechas se pueden estar ampliando por las formas como las autonomías en los PEI, se han interesado más en lo local que en lo global y por conceptos como el de ciudadanía global, que guían las pruebas internacionales evaluativas, que han estado ausentes, por lo cual, no solo se identifican barreras sino falta de contextualización global. Esto unido, tal vez, a elementos ideológicos que hacen que estos compromisos sean vistos como formas de imperialismo y adoctrinamiento internacional de una agenda europea, como diría de Sousa Santos (2017), particularmente en el campo educativo en Barbosa de Oliveira (2017) y Paraskeva (2016, 2021), un colonialismo curricular, epistemicida.

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021) para definir la política pública de educación para el Distrito Capital a largo plazo, en el *eje 3 Transformación pedagógica*, establece “reflexionar sobre el currículo y la didáctica para transformar las prácticas de aula y fomentar ambientes de enseñanza pertinente” (p.16); considera como fundamental el currículo y la inversión que se haga a este. Se resalta el camino hecho por la SED de Bogotá en la organización por ciclos con equipos de docentes para evitar la atomización y dispersión, los campos de pensamiento y la pedagogía por

proyectos, privilegiar el trabajo colectivo, la participación, la reflexión crítica y la investigación desde los primeros años, propiciando la participación de las familias, siendo necesario alejarse del currículo como malla de asignaturas disciplinares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021).

Si bien ha habido reformas curriculares y políticas públicas para su implementación (EBC, DBA, educar por ciclos, por campos de pensamiento, con pedagogías por proyectos, tener un PEI, ...), hay posturas reduccionistas frente a la concepción del currículo que impiden la autonomía curricular y la participación de la comunidad en este, porque en muchas instituciones escolares se sigue enfatizando lo tradicional disciplinar, el enciclopedismo y atomización del contenido, sin considerar las necesidades interdisciplinarias y de diálogo de saberes que sean acordes a la realidad contextual de las instituciones, si bien puede haber experiencias curriculares exitosas, están invisibilizadas, y no mapeadas. Siendo así, esta investigación indagará por lo que está sucediendo con el currículo en la vida práctica de las aulas y las concepciones y representaciones implicadas.

Lo anterior es *válido* dado que está asociado con el cumplimiento y compromiso de las normas internas de las políticas curriculares a nivel nacional e internacional; sin embargo, desde la *pertinencia* de los currículos frente a las realidades recientes, la normatividad ha sido circunstancial o inexistente, específicamente con la aparición de problemas como la pandemia generada por el Covid-19, la inteligencia artificial (IA) en escenarios educativos, las ampliaciones de los conflictos bélicos internos e internacionales, y las situaciones ambientales productos del cambio climático. Respecto al *Covid-19* no sólo produjo un período de limitaciones y desafíos, generando brechas en las comunidades más vulnerables, también demandó nuevas formas de alfabetización y de formación centradas en estrategias digitales, que han llegado para quedarse, haciendo que los currículos tengan que identificarse con formas de trabajo no presencial y procesos formativos para el profesorado. Esto hace que los currículos intensivos y extracurriculares, comiencen a integrarse en los espacios internos de las instituciones escolares. Este escenario cuestiona los contenidos tradicionales de enseñanza para que cambien y permitan entender, explicar y participar socialmente, en situaciones de vida, o como demanda Perrenoud (2012) que formen para la vida, que determinan no solo respuestas en el ámbito económico y social, sino individual y emocional de los individuos integrados colectivamente a sus comunidades, para que hagan frente al incremento de situaciones de suicidio, abandono,

violencia intrafamiliar, delincuencia escolar, tráfico de drogas y amenazas entre los actores de instituciones escolares.

Los currículos deben dar cuenta de estas situaciones: las emociones, las interpretaciones de la ciencia y la tecnología, y en general, los problemas actuales (Lederman et al., 2023); por ello, nos preguntamos si los currículos son *pertinentes* hoy. Otro aspecto de la pertinencia curricular es la asociada con la aparición y la influencia de la *IA* en escenarios escolares, con programas que no sólo permiten las transformaciones de datos (verbales, gráficos, textuales), sino que favorecen la composición y construcción artificial de respuestas frente a ejercicios que los docentes proponen; situaciones estas generan nuevas formas de corrupción asociadas al tráfico de trabajos, de ensayos, informes, etc., que incluso ya no son detectados por softwares de similitud y anti plagio.

Frente a *problemáticas ambientales*, como el cambio climático, que han demandado nuevas educaciones, como podrían ser la educación en crisis sanitaria y su relación con la educación climática, que exigen la aparición de contenidos de pertinencia, que den respuesta de la seguridad y justicia alimentaria, y justicia social en períodos de cambio y conflicto, se hacen necesarios currículos, no únicamente interdisciplinarios y de diálogo de saberes, sino que van más allá de las formas de organización curricular que las instituciones escolares tienen hoy. Así, se demanda de nuevas áreas curriculares que replacen a las existentes, que estén orientadas a temas propios de un área biotecnológica, de ambiente y sustentabilidad, del lenguaje y las emociones, de las matemáticas y la economía, por dar algunos ejemplos, en una educación resiliente (Mora, 2022) en tiempos de crisis e incluso de supervivencia. Para Sacristán (1998, p. 41-42) “El reto educativo sigue estando en encontrar otras *formas de conocimiento escolar*, en rescatar el sentido de la formación general, en revisar la racionalidad asentada en la llamada *alta cultura*, sin renunciar a ella, pero admitiendo la incapacidad de la escuela, por sí sola, para llevar a cabo la promesa de la modernidad ilustradora; algo que se suele olvidar cuando se le piden objetivos contradictorios como preparar para la vida, para las profesiones y fomentar la independencia de juicio de ciudadanos cultos”.

Estos asuntos hacen que las áreas curriculares, estén cada vez más permeadas por áreas transversales, con el fin de cumplir con exigencias estratégicas y hacerlas pertinentes; sin embargo, sus grandes problemas se deben a que no se consolidan por las fallas

estructurales en su organización e implementación: no son áreas obligatorias, sino más bien electivas, dirigidas desde lo interdisciplinar, que no son posible de consolidar por las desconfianzas de los actores desde sus disciplinas, por las limitantes formativas en la interdisciplinariedad y por los imaginarios de los practicantes que las consideran una amenaza a los contenidos de sus respectivas áreas; es decir, se hacen un “territorio de todos y de nadie”, en el sentido de la responsabilidad, en su ejecución y evaluación.

Finalmente, consolidar currículos que sean estratégicos, válidos y pertinentes, implica establecer la innovación e investigación, permitiendo la sistematización de experiencias como transformador de escenarios educativos (Rico & Cogollo, 2019), y como eje central del currículo, aspecto que es clave en la transformación institucional, en la que buena parte de las instituciones son tradicionales: por lo que el centro del proceso educativo es el docente, los contenidos, su verticalidad y atomización, la instrumentalidad operativa, y la ausencia investigativa (López Jiménez, 1999; López Ruiz, 2005) por mencionar algunos, y donde las y los profesores son de aula, carecen de tiempo para reflexionar, la investigación formativa y la investigación estricta, estando ausentes de comunidades de aprendizaje profesional docente, que integren asociaciones y redes, participando con publicaciones compartidas en congresos nacionales e internacionales, en el campo pedagógico y didáctico, y de esta forma, como lo plantea Stenhouse (1984), no puede haber transformación curricular, sino está articulada al ejercicio profesional docente.

Así, la **pregunta** para resolver desde la caracterización curricular sobre lo *que piensan y lo que hacen las y los docentes en el aula hoy*, es determinar: ***Cómo los maestros y maestras, en contexto, construyen y desarrollan concepciones y representaciones del currículo que se implementan en las prácticas docentes.*** Esta pregunta está orientada a construir un campo de indagación entre el pensar y el hacer como conjunto relacionado que visibiliza una concepción situada, a la vez, que una dinámica en la cual se estructura el universo escolar.

2.1. Justificación del problema

Desde la *línea de investigación* que sustenta esta propuesta, el problema se justifica dado que se parte del principio de que el objeto del desempeño profesional docente es la enseñanza y en torno a ella, el diseño y la práctica curricular en las aulas de clase.

Desde la *fundamentación del IDEP*, el problema de investigación se justifica por el proyecto de inversión del cuatrienio 2020-2024 que tiene siete estrategias, siendo la Estrategia 1 Programa de investigación: Componente “Investigación para la Transformación Pedagógica”, que pretende “contribuir con la generación de conocimiento especializado, válido y pertinente en la educación y la pedagogía para incidir, comprender, explicar y promover transformaciones pedagógicas en la educación preescolar, básica y media”, y así cobra gran sentido *determinar lo que impide el cambio y el desarrollo curricular en contextos estratégicos, de validez y pertinencia, y qué elementos dinamizadores se pueden establecer en la relación currículo y desarrollo profesional docente.*

El Proyecto de Inversión mencionado consideró el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 “Bogotá: la educación en primer lugar”, que mostró las principales problemáticas del sector educativo en la ciudad, y trazó seis líneas de trabajo denominados *programas*, que destacan la educación para la vida, la formación integral, la transformación pedagógica: contenidos, métodos y sistemas de enseñanza, las capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI, la educación para todos, y el contrato social de la educación para una mejor sociedad. Además, como se planteó en la descripción del problema, desde La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, en el eje 3, Transformación pedagógica, se planteó la necesidad de la reflexión y transformación curricular, destacándose recomendaciones a mediano y largo plazo, esto es, al año 2038:

A mediano plazo: promover una transformación curricular que genere cambios en el plan de estudios, la organización escolar, la formación de los maestros, los sistemas de seguimiento y evaluación, y en la gestión de las instituciones; proyectar la “transformación curricular y pedagógica” dada su complejidad y sus implicaciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021).

Otro marco documental para justificar el problema es el *CONPES D.C. 24 Consejo Distrital de Política Económica y Social del Distrito Capital. Política Pública Educativa Distrital 2022 - 2038 de la Secretaría Distrital de Educación*, que busca ser guía para articular los esfuerzos de la ciudad alrededor del cierre de brechas en la garantía del derecho a la educación. En dicho CONPES se destacan tres habilidades para el siglo XXI: el Aprendizaje e innovación, Alfabetismo digital y Vida personal y profesional, señalando que estas requieren de la “transformación de los currículos, de las formas de organización escolar y de las metodologías para aproximarse al conocimiento” (Alcaldía Mayor de

Bogotá, 2022). En cuanto a los currículos, se requieren propuestas flexibles, que aseguren la *pertinencia* del proceso de formación de las comunidades educativas, teniendo en cuenta sus características y necesidades particulares, como a los estudiantes (López Abella, 2020; Martínez & Parga, 2014), de tal forma que la organización académica se presente no desde la fragmentación tradicional por asignaturas, o grados escolares, sino interdisciplinariamente (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015; Parga, 2019)) siendo integrada, holística, centrada en problemas reales del contexto (Parga, 2019) que enfrente realidades no definidas y sean resilientes.

Respecto a las transformaciones pedagógicas, el citado CONPES, propone un enfoque diferencial y contextualizado, recomendando fortalecer el PEI y transformar el currículo integrando corrientes o modelos pedagógicos innovadores para el siglo XXI, consultar a la comunidad y actores sociales en el territorio, indagar los intereses y gustos de los estudiantes; deconstruir el trabajo curricular centrado en asignaturas y áreas para su transversalización y crear currículos que potencien la creatividad e imaginación (Alcaldía Mayor de Bogotá (2022).

Además, es un hecho que por la pandemia generada por el Sars-Cov-2, precursor de la Covid-19, se transformaron procesos formativos en instituciones educativas. En cuatro meses la mayoría de los gobiernos decretaron el confinamiento social y con ello, las relaciones en el mundo del trabajo, la familia y particularmente la educación cambió drásticamente. La enseñanza en las escuelas paró repentinamente y fue necesario repensar su continuidad a través de la educación remota. No estábamos preparados para una pandemia y tuvimos que aprender rápidamente a usar plataformas tecnológicas para continuar con la formación *desde las distintas áreas del conocimiento*.

La emergencia sanitaria afianzó el período de crisis e incertidumbre que vivimos permanentemente, constatando la necesaria transformación curricular para la comprensión de complejas problemáticas ambientales y sociocientíficas, de tal forma que, contribuya con el fortalecimiento de la confianza frente a la ciencia e investigación, constituyendo nuevas oportunidades para el profesorado, que, empoderados en el saber, pueden aportar a la formación de ciudadanías críticas y responsables.

La solidaridad y el cuidado de la vida son dos valores preciosos que la humanidad afianzó frente a la pandemia para continuar enfrentando grandes desafíos en la educación en diferentes ámbitos relacionados con la disminución de desigualdades sociales, la calidad educativa, la protección del planeta y todas las formas de vida, aspectos considerados en los planteamientos de Martínez (2023) y que resultan coherentes con este proyecto de investigación orientado hacia el cambio curricular.

La pandemia continua generando aprendizajes para la humanidad en términos de cuidar todas la formas de vida y la necesaria construcción de eco ciudadanías; es claro que vivimos una emergencia que aún no termina, pues el cuidado del planeta frente a la crisis ambiental que amenaza la existencia de la todas las formas de vida y de la propia especie humana, exige de transformaciones curriculares que a su vez favorezcan cambios culturales, para rescatar la esperanza en la construcción de otros mundos posibles basados en la ética y en la justicia. Y en qué medida, como plantea Perrenoud (2012) que sean currículos que forman para la vida. Así, es necesario avanzar en currículos comprometidos con la sustentabilidad ambiental y con una educación crítica y transformadora (Parga, 2019; Parga, 2022; Moreno & Martínez, 2022).

El marco de los documentos referidos, de los objetivos de la línea de investigación citados y lo generado por la pandemia, evidencia la importancia y pertinencia del proyecto: “Caracterización curricular: *qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy*”, para la transformación pedagógica en un grupo de colegios de Bogotá, que permita determinar concepciones y representaciones del currículo y su implementación en las prácticas docentes.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Caracterizar, en la situación actual, la diversidad de concepciones del Currículo en las prácticas docentes de un grupo de cinco instituciones educativas públicas de Bogotá.

2.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las relaciones entre las concepciones del currículo con las prácticas docentes.
- Identificar aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes.
- Proponer recomendaciones curriculares pertinentes para las instituciones, en función de los hallazgos y en el contexto actual de los sistemas educativos.

Capítulo 3 Perspectiva teórica

Los principios de la línea *didáctica de los contenidos curriculares* del grupo Alternaciencias, considera que el trabajo curricular del profesor integra su trabajo en un proyecto formativo global del cual él mismo es responsable como miembro de una comunidad educativa, aspecto que demanda de un cambio de cultura profesional ya que como lo definen Mora y Parga (2021) los y las maestros en el contexto de sus didácticas específicas diseñan e implementan currículos (a nivel meso y micro), pero habría que determinar qué tanto estos se asumen, por ejemplo, en la perspectiva de Stenhouse (1984), esto es, que sean problematizados porque plantean problemas diarios que vale la pena discutir de forma colegiada y no solo ejecutar lo establecido; que frente a lo pensado, planeado y decidido, se deba ir evaluando el currículo; una dialogicidad entre las exigencias externas con las decisiones internas de las escuelas: unos mínimos curriculares vs unos máximos contextuales; y reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de maestros en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente.

Estos aspectos coinciden con lo establecido por Gimeno Sacristán (1998) quien asume que “el currículo en la acción es la última expresión de su valor” (p. 4) ya que en la práctica docente cobra sentido toda idea, toda intención y se hace realidad, pero, además, toda propuesta de cambio se contrasta en el contexto en la que se realiza.

En este sentido realizar una fundamentación teórica sobre el currículo implica indagar sobre las distintas perspectivas teóricas estructuradas históricamente para pensar la práctica del maestro.

3.1. Revisión de perspectivas curriculares

El estado del conocimiento con respecto a las relaciones entre currículo e interdisciplinariedad en la educación básica y media, a la educación ambiental y a la formación ciudadana, fue considerado para el periodo comprendido desde los años 60 hasta finales del siglo XX.

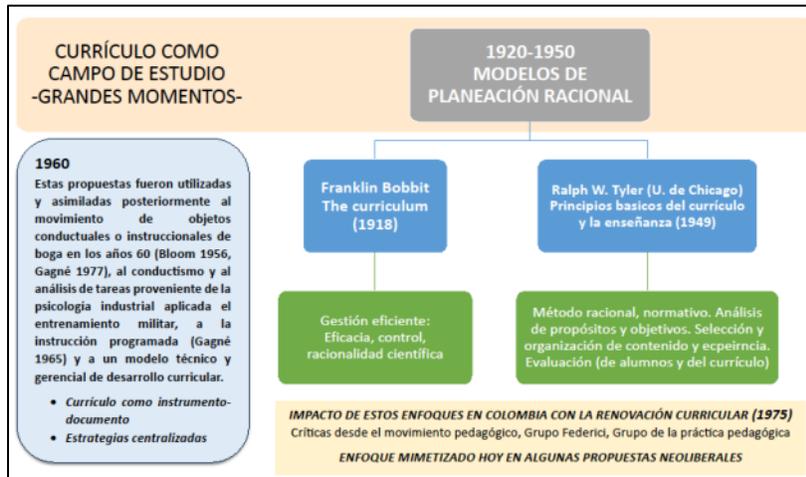
A mediados del siglo XX emergieron las propuestas interdisciplinarias en las universidades de los Estados Unidos y Europa, con una doble orientación: teórica y práctica. Esto incluso llevó al surgimiento de nuevas disciplinas. A finales de los 50 y comienzo de los 60, se plantea la necesidad de una organización curricular interdisciplinaria para superar las limitaciones de la enseñanza multidisciplinaria fragmentada, descoordinada, acumulativa, poco comprensiva e ineficaz.

Respecto de la interdisciplinariedad en la educación básica y media. Se puede retrotraer propuestas interdisciplinarias como la de Comenio (1631), quien planteaba una pedagogía de la unidad. Otro antecedente, la escuela nueva o escuela activa de finales del siglo XIX, si bien estaban en contra de la fragmentación del conocimiento, las propuestas de este tipo se desplazaron de los saberes disciplinares a experiencias generales cognitivas y sociales, centradas en la actividad del niño. Una especie de interdisciplinariedad sin disciplinas, lo cual no es propiamente interdisciplinariedad.

Considerando diferentes definiciones y tipologías de la interdisciplinariedad, la investigación asumió el término interdisciplinariedad, como un término paraguas que cubija una diversidad de tipos. Y en general, es una perspectiva de conocimiento y un acercamiento curricular que aplica metodologías y lenguajes de varias disciplinas. En este sentido plantean la cuestión acerca de ¿cómo se han concretado estos planteamientos de tipo interdisciplinario en el ámbito del currículo y en las prácticas educativas escolares?

Al analizar distintas concepciones de currículo y el campo de estudios sobre el mismo, mencionan que la definición de currículo inicialmente surge como un campo de estudio sobre la educación, en el contexto anglosajón a finales del siglo XIX. Currículo en su origen se asoció a lo que debía enseñarse en las escuelas. Hoy, en resumen, se asocia con lo que se debe enseñar, lo que se debe aprender, lo que realmente se enseña y se aprende, el cómo se enseña y aprende, los procesos de enseñanza, entre otros. Predispone a un programa de acción, tiene un valor normativo y expresa un deber ser (ver **Figura 4**).

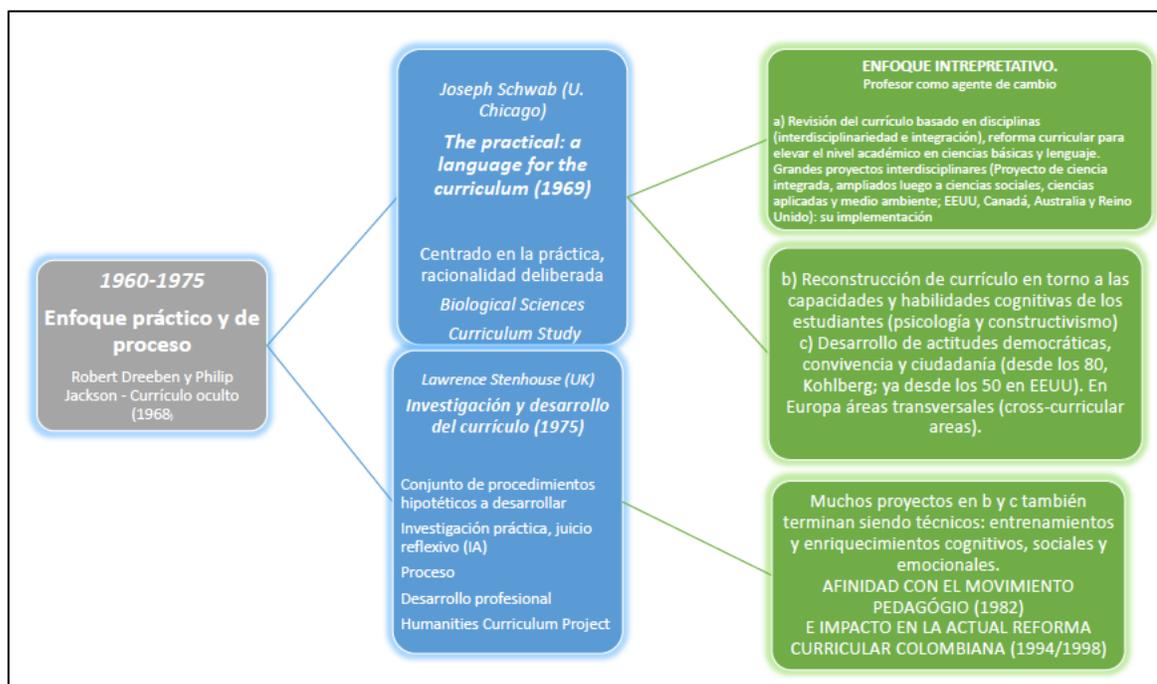
Figura 4. El currículo como campo de estudio, grandes momentos. Impacto en Colombia.



Nota. Fuente. Basado en Miñana Blasco et al. (2000, p.39)

El concepto de currículo es complejo, histórico, tiene un carácter cultural e incluso local. Es fruto de necesidades y problemas educativos de un país. Desde 1975 con la reforma “Renovación Curricular” en Colombia, el campo curricular se caracterizó por ser programático, eficientista, obsesionado por las mejoras, las reformas, la calidad, la rápida solución de problemas sociales; es decir, una tecnología para construir programas. El asunto es ¿cuál es la forma válida de enseñar el conocimiento?

En el campo de estudios sobre el currículo, ha habido tradiciones humanistas y críticas. En el campo anglosajón se aprecian dos tradiciones: una racionalista o científica, y otra que agrupa tradiciones humanistas. J. Schwab, resalta el carácter práctico del currículo; L. Stenhouse, le suma el carácter investigativo (es un problema de investigación); y J. Elliot, le da un sentido doble al currículo: hacia los estudiantes y hacia los profesores (ver **Figura 5**).

Figura 5. Enfoque curricular práctico y de proceso

Nota. Fuente. Tomado de Miñana Blasco et al. (2000, p.42)

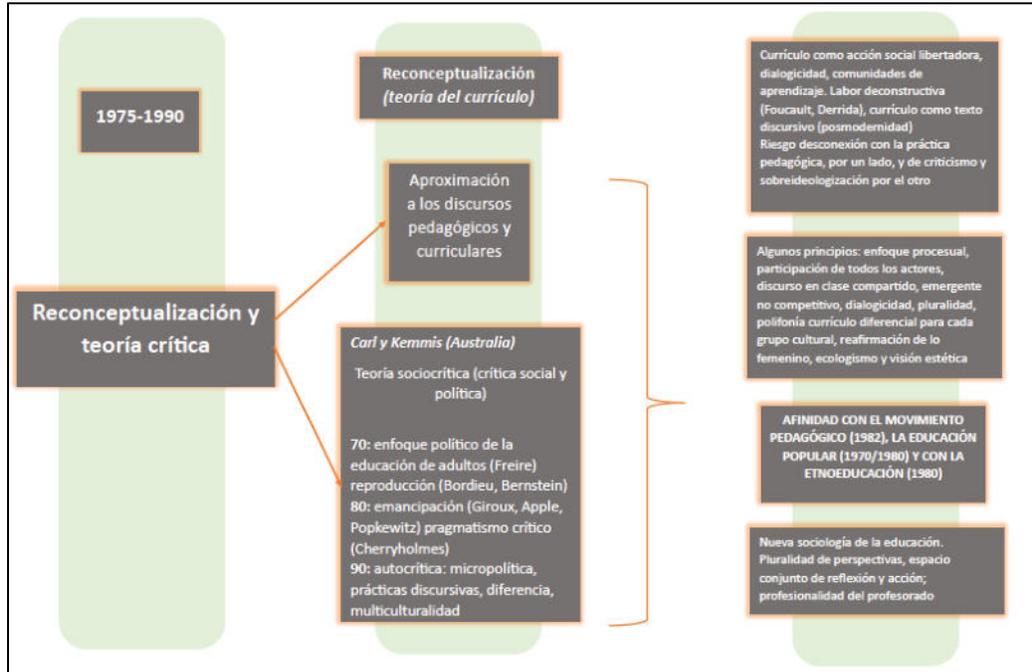
Los enfoques anteriores tienen ausencia de crítica o perspectiva social, de análisis del contexto en el que se da la práctica curricular, lo cual es un problema político. En Colombia los enfoques críticos han tenido afinidad con el Movimiento Pedagógico (1982), la educación popular, y la etnoeducación (1980) (ver **Figura 6**).

En general, la estructura de las disciplinas es la que organiza el currículo, la evaluación. El saber válido en la escuela es el saber disciplinar; reconstruido, desvirtuado o adaptado por el saber del maestro. Las áreas se configuran en torno a unas disciplinas dominantes, un enfoque de contenido. En Colombia, en la primaria particularmente, el modelo no es tan académico, pues los maestros no han sido formados disciplinariamente.

La escuela nueva y las pedagogías activas, en trabajos como los de Piaget, han puesto en el centro los intereses del niño como organizadores del currículo, por encima de los saberes académicos. En este ámbito, surgieron métodos como los centros de interés de Decroly, o el método de proyectos de Kilpatrick.

En la década de 1990, A. Mockus y otros reconsideraron el enfoque disciplinar, pues puede aportar mucho si es abordado en profundidad, por ejemplo, el tipo de problemas de la realidad que aborda, por las soluciones que plantea, o los modelos teóricos que plantea; ya que cualquier estudio interdisciplinar exige la disciplinariedad.

Figura 6. Esquema reconceptualización y teoría crítica 1975-1990.



Nota. Fuente. Tomado de Miñana Blasco et al. (2000, p.44)

En Colombia el discurso sobre el currículo estuvo ausente hasta los años 70; ha sido un discurso impuesto por la ley, desde la Renovación Curricular de 1975, y la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), identificándose con los lineamientos curriculares. El discurso sobre el currículo ingresó al país por una reforma auspiciada desde la banca internacional, desde una perspectiva instrumental y racionalista; ignorando las tradiciones humanista, hermenéutica o crítica del currículo.

La perspectiva curricular se ha ido imponiendo a nivel mundial en los medios académicos y en las políticas educativas. En el 2000 se hicieron por lo menos dos eventos internacionales sobre currículo en Colombia. La tradición de pensamiento curricular anglosajona mira con interés a la tradición de pensamiento pedagógico europea y a la tradición crítica latinoamericana como la de Freire, y viceversa (ver **Figura 7**)

Figura 7. Tradiciones curriculares



Nota. Fuente elaboración propia.

3.2. Modelos curriculares y posibles transiciones

La importancia de la investigación en el currículo es un referente central de la presente investigación, por lo que referenciar a Stenhouse (1987) es clave ya que fue uno de los primeros autores que impulsó el currículo del profesor basado en la investigación sobre su práctica, lo que ofrece posibilidades para fortalecer la autonomía y el desarrollo profesional. El profesorado puede estudiar su práctica estableciendo hipótesis, descripciones y explicaciones detalladas sobre la enseñanza. De la misma forma, Elliott (1997) amplió la fundamentación teórica sobre la tesis del profesor como investigador de su práctica; para ello, consideró que la enseñanza puede ser como un proceso de investigación porque se pueden estudiar las formas a través de las cuales intervienen, experimentan y evalúan sus formas de enseñar, de acuerdo con determinados presupuestos teóricos para constituir un proceso de investigación. La tesis del profesor como investigador permite mejorar el desarrollo profesional docente, criticando la *concepción instrumental* del currículo orientada a la aplicación o implementación de lineamientos externos a los contextos educativos.

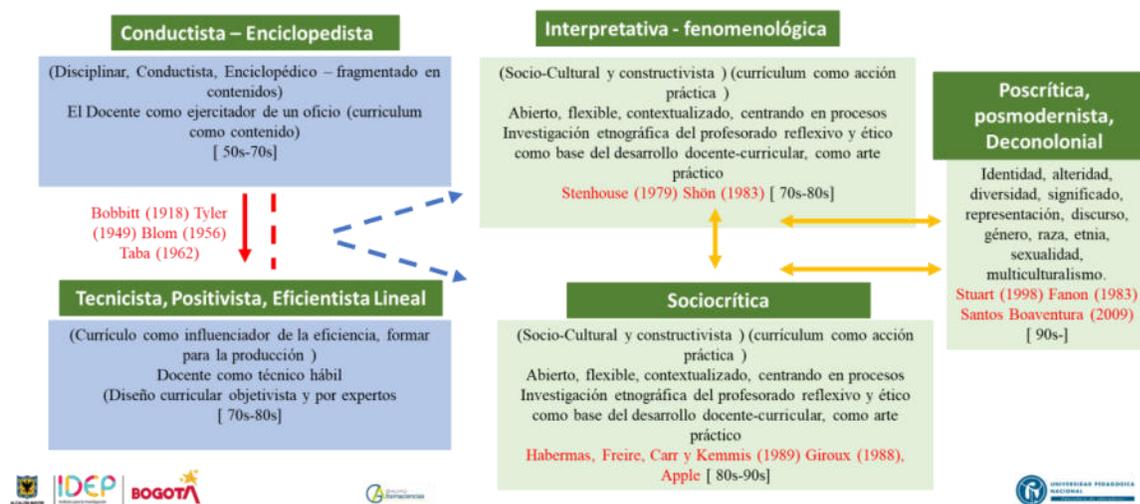
Los anteriores planteamientos fueron enriquecidos y ampliados por Zeichner (1998) quien sustenta la concepción crítica del currículo y el desarrollo profesional docente con la concepción colaborativa y participativa del profesorado de las escuelas y los investigadores de las universidades, para tal fin, se requiere una colaboración auténtica

que rompa esquemas de dominación académica, ofreciendo soporte a las investigaciones y transformaciones curriculares emprendidas por las y los profesores.

Además de la *concepción colaborativa*, esta *concepción crítica* resalta la importancia del análisis sobre el contexto social y político de la escuela y el papel que esta juega en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, en la que las y los ciudadanos tengan acceso a la vida digna y decente (Zeichner et al., 2005). Esta concepción crítica del currículo comprende el desarrollo profesional del profesorado como un proceso autónomo y democrático, de tal manera que la enseñanza es concebida como una práctica comprometida éticamente y con sentido transformador. Un currículo con justicia, crítico y liberador, implica dar cuenta de problemáticas sociales complejas y, por lo tanto, son pocos los avances en este punto.

Estas características resumidas en la **Figura 8**, muestran tendencias y evoluciones de los enfoques del currículo y podrían dar cuenta sobre lo que puedan estar pensando y actuando (concepciones y prácticas) los y las docentes en el aula hoy, por lo que hacer esta caracterización es clave para su reflexión y transformación.

Figura 8. Modelos o referentes teóricos sobre currículo y posibles transiciones.



Nota. Fuente. Martínez, Parga, Garzón, Rodríguez, & Aldana (2023) adaptado de Mora (2023)

Capítulo 4. Metodología

4.1. Paradigma, método y tipo de estudio

Para abordar el problema de investigación, y en concreto la pregunta sobre cómo los maestros y maestras, en contexto, construyen y desarrollan concepciones y representaciones del currículo que se implementan en las prácticas docentes, se partió del principio que “toda transformación (cambio) curricular (válida, pertinente y estratégica), está articulada a la mejora del ejercicio docente (Stenhouse, 1987) y desarrollo profesional docente de formar – enseñar (Carr & Kemmis, 1986), mediante la investigación – innovación” (Mora, 2023).

Así, se propuso el paradigma de investigación mixto: cuantitativo – cualitativo en esta intensidad Cuan – CUAL. El *paradigma cuantitativo* que buscó predecir para controlar variables se usó aquí desde el *método estadístico*. Con el *paradigma cualitativo* se buscó comprender el fenómeno asociado a la construcción de concepciones - representaciones del currículo implementadas en la docencia, en una realidad determinada que es interpretada por los participantes (el currículo de sus instituciones y sus concepciones - representaciones / implementaciones). Esta parte no es cuantificable ni se basa en mediciones. Dentro de este paradigma, se utiliza como *método* el estudio de caso, puesto que el interés se centra en las concepciones de los docentes de 5 instituciones educativas de Bogotá.

Así se propuso un estudio comparativo de cinco casos colectivos (cinco instituciones de la SED) y de casos individuales (docentes voluntarios de las cinco instituciones), siendo cada institución educativa participante y cada docente voluntario un caso. Según Yin (2018) el caso tipo 10 (**caso único inclusivo** busca explicar el fenómeno enunciado respecto al “cómo”, lo que coincide con la conceptualización de lo que es un tipo de **caso intrínseco** según Stake (2010) como una descripción densa que no pretende proponer generalizaciones, sino entender el caso particular, por lo que no representa a otros casos, y su selección no se da por muestreo sino por la oportunidad de aprender.

4.1.1. Fases de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos específicos, se definieron dos fases: la primera, descriptiva comparativa, con tres etapas y la segunda, propositiva de investigación acción, con una etapa.

Fase 1 o fase Descriptiva - Comparativa

Etapas 1. Proceso de introducción que, en acuerdo con el IDEP, establece una estrategia para tipificar los escenarios de indagación, con potencial, para evidenciar la diversidad de concepciones y representaciones del currículo. Definición del grupo de instituciones con el cual se desarrolló la investigación.

Etapas 2. Proceso de campo para desarrollar el trabajo con las instituciones. Diseño, Validación y Aplicación del **instrumento** escala Likert para caracterizar actitudes frente al cambio de concepciones del currículo. Con los datos obtenidos se desarrolló el proceso comparativo de casos colectivos.

Etapas 3. Proceso de campo para la observación de concepciones y representaciones en la implementación de prácticas docentes. Para esto, se trabajó con la observación de clases y revisión de documentos del diseño micro y mesocurricular para caracterizar, en la acción (diseño e implementación de prácticas docentes) la diversidad de concepciones y representaciones del currículo.

Fase 2 o fase Propositiva - Investigación Acción

Etapas 4. Definición de recomendaciones frente a las concepciones y representaciones del Currículo y su implementación en las prácticas docentes. Aquí se hizo un proceso de concertación, mediante Grupo de discusión, con los profesores participantes para compartir las caracterizaciones y análisis hechos. Fue un proceso determinado por la investigación - acción de acuerdo con el diseño de instrumentos.

Desde esta dinámica, partió del proceso de investigación, correspondió a la estrategia de formación docente para identificar concepciones, prácticas y representaciones del Currículo, con la intención de crear un espacio de reflexión para formular recomendaciones de mejora sobre la implementación de prácticas docentes mediadas por concepciones del currículo. Estas recomendaciones surgieron en dos sentidos: una de la concertación de los profesores del grupo de discusión y la otra la hicieron los investigadores producto de los hallazgos y su contraste con la revisión de la literatura.

Instituciones participantes (casos colectivos)

En la selección de las cinco instituciones de la Secretaria de Educación del Distrito (SED) de Bogotá se plantearon como criterios los siguientes: que estas fueran de localidades distintas, así, de las 20 que tiene la ciudad capital, se eligieron 5 colegios ubicados en 4 localidades (**Figura 9**): Chapinero, Ciudad Bolívar, Engativá y Bosa; que hubiera por lo menos una institución rural; que de dos de las instituciones estuviesen investigadores reconocidos por el IDEP y Minciencias para participar como coinvestigadores del proceso, y que en estas se encontraran egresados de la Universidad Pedagógica Nacional para facilitar la interacción inicial. Las instituciones seleccionadas se mencionan en la **Tabla 9**.

Figura 9. Mapa con la ubicación de las localidades de las instituciones participantes.



Fuente. Adaptado de <https://www.mapainteractivo.net/fotos/mapa-de-bogota.html>

Los dos investigadores seleccionados por el IDEP a través de convocatoria abierta fueron profesores del Jorge Gaitán Cortés y del Esmeralda Arboleda Cadavid.

En cada una de las cinco instituciones escolares hubo un equipo coordinador conformado por un profesor – *investigador* del grupo Alternancias - UPN, un *profesor de la institución escolar* (siendo dos de ellos los investigadores reconocidos por el IDEP y Minciencias que participaron de la convocatoria del IDEP), un egresado de posgrado de la UPN quien actuó como *asistente de investigación* y un *monitor de investigación* (estudiante de pregrado); este equipo fue el encargado de coordinar las actividades en y con la institución y su implementación.

Tabla 9. Instituciones seleccionadas y sus localidades.

Localidad	Sector	Institución
2 Chapinero	Urbano	IED Campestre Monte Verde
7 Bosa	Urbano	IED Esmeralda Arboleda Cadavid
10 Engativa	Urbano	IED Jorge Gaitán Cortés
19 Ciudad Bolívar	Urbano	Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza (IED)
19 Ciudad Bolívar	Rural	IED José Celestino Mutis

Los cinco grupos coordinadores interactuaron en la interfaz universidad – escuela, dinamizando las relaciones en la institución (**Figura10**), con cada docente y con el proceso a desarrollar, se socializaron los resultados de las dos fases definidas: en la fase 1 o fase *de investigación descriptiva - comparativa*, para identificar las concepciones (Cuan-CUAL); en la fase 2 o fase *propositiva* destacando la observación, describiendo las prácticas docentes (CUAL).

Figura10. Estructura del equipo coordinador de investigación por institución



Fuente. Elaboración propia.

Esta metodología permitió combinar el estudio de caso colectivo (los cinco colegios participantes) con el estudio de caso individual (profesores seleccionados) para una aproximación y articulación al desarrollo de la pregunta de investigación.

4.1.2. Instrumento para recolectar la información y categorías para el análisis

Estos instrumentos se orientan desde las siguientes preguntas planteadas por Mora (2023) que se abordarán en las diferentes etapas.

- Qué fundamentos teóricos (positivismo, constructivismo, funcionalismo, etc.): ¿Conoce el marco teórico que guía la práctica curricular en su colegio?
- Quién diseña: ¿Sabe quién diseña el currículo del área x? ¿Cómo lo hacen?
- Fundamentos curriculares: ¿Cuáles fundamentos curriculares guían la selección de contenidos de enseñanza en el área x?
- Fundamentos curriculares: ¿Qué principios psicológicos y epistemológicos guían la propuesta curricular?
- Elementos del diseño curricular: ¿Cuáles son los elementos, partes o componentes del diseño (macro, meso, micro)? ¿Qué tiene en cuenta?
- Enseñanza: ¿Cómo se deben trabajar los contenidos por RP, por temas, etc.?
- Currículo tradicional enciclopédico vs currículo profundo, investigativo, científico
- Evaluación curricular: ¿Hace evaluaciones del diseño? ¿Cómo? ¿Quién?

En la **etapa 1** se hizo la inmersión inicial en el campo para presentar a la administración institucional (rectores de los cinco colegios) el proyecto de investigación, se tuvo el aval para participar como institución, se solicitaron los documentos generales orientadores del currículo (PEI, PRAE, documentos de convivencia y demás), y se explicó la dinámica del proceso y agendar la implementación.

En la **etapa 2** se levantaron datos demográficos de los participantes y se aplicó la *escala Likert*. Respecto a los datos demográficos, estos permitieron conocer aspectos de los

profesores tales como: Nombre, Rango de edad, correo electrónico, Género, Años de experiencia docente, Título profesional, Títulos de posgrado (maestría, doctorado), Área de enseñanza, Años de Experiencia en Investigación y Tema de investigación de interés.

Respecto a la escala Likert este se usó como un instrumento de medición de escala ordinal, es decir que las categorías de datos estuvieron organizadas o clasificadas de acuerdo con la característica especial que poseen. Esta, según Boateng (2018) pasa por tres partes: (1) el desarrollo de ítems: identificación de las categorías o dominios, la generación de ítems y la validez de contenido; (2) el desarrollo de la escala: construcción armoniosa y de medición: preguntas previas, muestreo, reducción de elementos; (3) evaluación de la escala: pruebas de confiabilidad (alfa de Cronbach) y validez de contenido (de expertos: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia).

La *escala Likert* se configuró por un conjunto de afirmaciones o juicios ante los cuales se pidió la reacción u opinión de los participantes. Es decir, se presentó cada afirmación al docente y se le solicitó que externalizara su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asignó un valor numérico. Así, el participante obtuvo una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. La escala Likert para Hernández-Sampieri & Mendoza (2018, p. 275) es:

Un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir el grado de acuerdo o reacción del respondiente en tres, cinco o siete categorías jerarquizadas de mayor a menor o viceversa. Todos los reactivos o ítems tienen las mismas opciones de respuesta tanto verbal como numéricamente.

Las afirmaciones tuvieron orientaciones favorables o positivas y desfavorables o negativas las cuales fueron importantes para codificar las opciones de respuesta; cuanto más de acuerdo se estuviera con la frase, la actitud sería más favorable y viceversa, según si era positivo o negativo el enunciado.

Se determinó la puntuación mínima posible (número total de ítems x 1: $40 \times 1 = 40$) y la máxima posible (número total de ítems x 5: $40 \times 5 = 200$). La escala inicialmente propuesta y que fue sometida al pilotaje se organizó en cinco categorías teóricas iniciales (**Tabla 10**):

concepciones de la enseñanza, fundamentos para la toma de decisiones, *concepción* del currículo, elementos del currículo, crítica, en las cuales las afirmaciones varían con los principios de los paradigmas y teorías del currículo en que se han definido. Con base en esto se propuso el instrumento del Anexo 4.

De acuerdo con lo anterior, respecto a las *Concepciones y Concepciones de currículo*, diversos autores han identificado la importancia de las concepciones de los docentes en sus prácticas de enseñanza (Brown, 2003, Osorio, 2021), dado que sus creencias educativas tienen un papel clave en la configuración de sus orientaciones curriculares (Bas & Senturk, 2019). Así, Osorio (2022) establece que “es importante rastrear si los conceptos son entendidos desde las comprensiones teóricas, el saber disciplinar, los lineamientos institucionales, las creencias o si son un asunto inherente al quehacer pedagógico” (p. 144). La autora destaca la importancia de las concepciones, ya que de estas depende, en gran parte, la manera en que se diseña el currículo, su implementación y la trazabilidad que se hace de este.

Por otro lado, el proceso de medición de las ideologías curriculares de los docentes sigue siendo un tema complejo y desafiante y las preferencias curriculares declaradas por los docentes pueden reflejar atributos directamente relacionados con su identidad profesional y sus experiencias en la educación (Drenoyianni & Bekos, 2022).

Tales *concepciones* se organizan en sistemas en los que algunas son más centrales o primarias y otras pueden ser periféricas a las centrales (Pajares 1992; Thompson, 1992). Estas se pueden definir como significados conectados a los objetos o fenómenos psicológicos que se usan como lentes culturalmente definidas para dar sentido a los eventos, personas, e interacciones (Pratt, 1992). Las concepciones como estructura mental más general abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y similares (Thompson, (1992); para Pratt, (1992) estas representan diferentes categorías de ideas que tienen los profesores detrás de sus descripciones acerca de cómo experimentan lo educativo. Es decir, que tales concepciones según Marton (1981) actúan como marco a través del cual un docente ve, interpreta e interactúa con el entorno de enseñanza. Brown (2003) las asume como un marco organizador por el cual los docentes entienden, responden e interactúan con un fenómeno; la estructura de estas no es uniforme y simple, son multifacéticas e

interconectadas, por más individualistas que puedan parecer, las concepciones son configuraciones de fenómenos cognitivos social y culturalmente compartidos (van den Berg, 2002). Estas concepciones refieren a un conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno, que guían la interpretación y la acción docente (Feixas, 2010 citado por Osorio (2021).

Las concepciones de los docentes sobre enseñanza, aprendizaje y currículo influyen fuertemente en cómo enseñan, qué aprenden o logran los estudiantes y cómo se evalúa el aprendizaje (Brown, 2003) y en todos los actos pedagógico-didácticos; además, la relación entre concepciones y prácticas docentes es ecléctica e idiosincrática (Kanh, 2000, Cizek et al. 1995). Las concepciones y sus relaciones se deben hacer explícitas y visibles para el desarrollo profesional docente (Borko et al. 1997).

Como limitaciones de estudios empíricos Brown (2003), identificó los pequeños tamaños de muestras en tales estudios; ha habido poca investigación sobre cómo se relacionan la evaluación con otras concepciones (enseñanza, aprendizaje, currículo); el que se asuma que el currículo no se ve afectado por la evaluación y que las concepciones se describan en forma unifacética en una categoría predominante, es decir, se clasifica a los docentes en una concepción particular o singular sin esperarse que las concepciones interactúen entre sí. Por otro lado, se ha identificado cómo las concepciones docentes impactan su comprensión sobre la motivación de los estudiantes, el contenido del currículo, las habilidades de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje. La forma como cada docente comprende su materia afecta el currículo, por lo cual es importante examinar cómo los profesores conciben, pero sobre todo la totalidad del currículo escolar, en lugar de las materias separadas que se enseñan en el aula. La orientación que tienen sobre el currículo impacta en lo que creen y cómo lo usan en la evaluación, la enseñanza (su diseño e implementación), por ejemplo.

En una revisión de literatura sobre la orientación a los *modelos curriculares* Cheung (2000) encontró que había elementos comunes a los diversos modelos: los procesos o habilidades cognitivas, el papel de la tecnología, la sociedad y el cambio social, la preocupación humanista por el desarrollo individual. El autor argumenta que estas orientaciones del currículo explican por qué los docentes enfatizan ciertos temas, por qué anclarán el

significado real o la intención de los documentos del currículo y porque influyen en el desarrollo curricular.

Brown (2002) encontró que si los docentes tienen concepciones *academicistas* y *humanistas* estarían enfocados en un aprendizaje centrado en el estudiante; pero si se tiene una concepción relacionada con el *desarrollo integral* se asoció con el enfoque *academicista* que enfatiza en el *desarrollo intelectual* racional y *cognitivo* de los estudiantes y si las escuelas tienen una visión *conservadora* como agente de reproducción social, no se acepta la visión de reconstrucción social o transformadora del currículo.

Se espera que la atención explícita a las *concepciones de currículo* de los docentes sea un precursor de la autorregulación de las creencias y prácticas de enseñanza por parte de los docentes.

Poniendo como ejemplo el caso de la educación artística, Manley-Delacruz (1990) plantea que las teorías curriculares para esta educación reflejan la evolución de las ideas sobre escolarización porque los educadores reaccionan ante las fuerzas culturales. Estos docentes abordan cuestiones complejas relativas a la enseñanza, el aprendizaje y la naturaleza y finalidad de los programas

Autores como Eisner-Vallance (1974) y Giroux et al. (1981) identificaron visiones contrapuestas del currículo en los docentes, basadas en sus diversas concepciones sobre los niños, el conocimiento y las necesidades de la sociedad, por lo que Eisner (1985) asume que estas terminan superponiéndose en el complejo entorno escolar.

Así las cosas, se establecieron criterios previos a las **categorías** para el diseño de la escala Likert según lo presentado en la **Tabla 10**.

Tabla 10. Criterios de categorías para el diseño de la escala Likert.

Paradigmas del currículo	N1. Disciplinar - Técnico		N2. Hermenéutico - Emancipador		N3. Decolonial de Justicia curricular
	<u>Paradigma conductista</u> (Disciplinar, academicista, racionalismo académico)	<u>Paradigma tecnológico</u> (Eficientista)	<u>Paradigma interpretativo fenomenológico</u> (cognitivismo, socio cultural y constructivista)	<u>Paradigma sociocrítico</u> (praxis política – relevancia personal)	<u>Paradigma decolonial</u> (justicia curricular, reconstrucción social)
Concepción de la enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión eficaz del conocimiento, fundamentado por la racionalidad tecnológica que abrazaba el científicismo emergente; aborda temas diversos, divorcian el conocimiento del significado humano - Enseñare es exponer contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad regulable, optimizable. Es Programar-realizar-evaluar - Se forma para la producción 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de reconceptualización y reconstrucción de la lectura. - Actividad cambiante, compleja, no controlable técnicamente, no fragmentable, ni solo transmisora son de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento. - Actividad moral que promueve valores e ideales sociales mediante la puesta en práctica de procesos de mejora. - Actividad basada en los "juicios prácticos" de los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, centro o sociedad para la emancipación personal y colectiva. - Actividad moral y política. - Es una práctica social mediatizada por la realidad sociocultural e histórica. - La enseñanza es una construcción mediatizada por la ideología y la interacción social. - Actividad para describir el mundo, y cambiarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se forma para resolver los problemas actuales del mundo, para la incertidumbre, para la ciudadanía asociada con la participación, el empoderamiento y complejidad del mundo - El papel del profesorado como un resolutor de los problemas sociales que son problemas vitales
Fundamentos para la toma de decisiones	<p>Psicológicos :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La psicología conductista - La repetición como garantía del aprendizaje - Aprender es asimilar contenidos <p>Teórico – sociológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se fundamente en el 	<p>Psicológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La psicología conductista (E-R), preocupada por la predicción y el control. - Concepción mosaical de aprendizaje: lo complejo se aprende juntando partes más 	<p>Psicológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se opta por una psicología de base cognitiva. - Visión "constructivista" del aprendizaje. - No importa sólo el resultado del aprendizaje, sino cómo (el proceso) se adquiere el conocimiento. - Visión endógena del desarrollo: se 	<p>Psicológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Son menos importantes que los fundamentos sociopolíticos. - El aprendizaje es construcción del conocimiento mediante la interacción social. <p>Teórico – sociológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El currículum debe fomentar la crítica ideológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - El dialogo de saberes, las relaciones inter y transdisciplinares - Las epistemologías otras (sur, decolonial, latinoamericana) - Las educaciones emergentes (resiliente, sanitaria, bélica, sustentable) para la supervivencia planetaria

Paradigmas del currículo	N1. Disciplinar - Técnico		N2. Hermenéutico - Emancipador		N3. Decolonial de Justicia curricular
	<u>Paradigma conductista</u> (Disciplinar, academicista, racionalismo académico)	<u>Paradigma tecnológico</u> (Eficientista)	<u>Paradigma interpretativo fenomenológico</u> (cognitivismo, socio cultural y constructivista)	<u>Paradigma sociocrítico</u> (praxis política – relevancia personal)	<u>Paradigma decolonial</u> (justicia curricular, reconstrucción social)
Criterios	<p>empirismo conceptual - Interés por las investigaciones libres de valores y los modelos de la lógica basado en las ciencias físicas; en la escuela se toman decisiones políticas sobre los objetivos curriculares, lealtad por las estrategias de instrucción</p>	<p>simples y pequeñas, cuanto más pequeñas mejor. Si se conocen las partes, llega a conocer el todo. - Es una concepción lineal y atomizadora del proceso de adquisición del saber.</p> <p>Teórico – sociológicos: - En el fondo, como sustento epistemológico, está el positivismo y los planteamientos que hace de la enseñanza la racionalidad tecnológica. - Sus secuelas son la reducción de la realidad a lo medible, lo cuantificable, la eficacia, la productividad y el economicismo. - La ciencia y la cultura están parceladas en campos</p>	<p>realiza de dentro afuera, en intercambio con las experiencias que el medio ambiente proporciona, mediante el descubrimiento y la actividad activa y reflexiva del sujeto.</p> <p>Teórico – sociológicos: - Se enraiza no en un interés tecnológico, sino en el interés práctico, apoyada en el consenso y la deliberación como procesos de compartir, construir y desarrollar significados de cada curriculum, que al igual que la enseñanza es una construcción social e histórica. - Esta “razón práctica” lleva a cabo las acciones de acuerdo con un “juicio prudente” del profesor y no en función de reglas preestablecidas.</p>	<p>- Debe ser una opción basada en la interacción dialógica y comunicativa entre los agentes curriculares. Negociación. - El discurso dialéctico como base: iluminar las situaciones o problemas, ver sus contradicciones y buscar la mejora, la emancipación de ellas. - Se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular.</p>	

Paradigmas del currículo	N1. Disciplinar - Técnico		N2. Hermenéutico - Emancipador		N3. Decolonial de Justicia curricular
	<u>Paradigma conductista</u> (Disciplinar, academicista, racionalismo académico)	<u>Paradigma tecnológico</u> (Eficientista)	<u>Paradigma interpretativo fenomenológico</u> (cognitivismo, socio cultural y constructivista)	<u>Paradigma sociocrítico</u> (praxis política – relevancia personal)	<u>Paradigma decolonial</u> (justicia curricular, reconstrucción social)
		especializados y así se transmite.			
Concepción del currículo (orientación curricular)	<ul style="list-style-type: none"> - El currículo es un programa para seguir - Se puede enseñar todo a partir de programas organizados 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso técnico para conseguir en el alumno unos resultados preestablecidos. - Exige una definición concreta del producto a obtener (objetivos) y de las acciones para ello. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una praxis sustentada en la reflexión con profundas implicaciones sociopolíticas y culturales, construible mediante un proceso investigatorio y deliberativo. - Debe guiarse por principios que se incardinan en unos valores. - Se vertebra en los procesos de enseñanza aprendizaje (centrado en procesos). - Es flexible, contextualizado y abierto. - Es acción práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - El curriculum oficial es un instrumento para la reproducción de modelos de relación de poder y desigualdad existente en la sociedad. Por tanto, juega un papel ideológico que hay que desenmascarar. Importancia del curriculum oculto. - Es una “construcción” que debe entenderse en su contexto histórico, político y económico. - La función primordial es contribuir a la liberación y emancipación, - El profesorado es agente de cambio social y político, formación social e ideológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Es estratégico, válido y pertinente a los desafíos y necesidades actuales, contextualizado, holístico, decolonial, es construido por la comunidad que demanda mundo más humano, justo y democrático (incluyente de las minorías y marginados).
Elementos del diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Listado de contenidos fragmentados - Lecciones magistrales - Los objetivos y las actividades - La evaluación enciclopédica 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiper valorado los objetivos, su operativización y categorización (taxonomías) - Las actividades son “casi-objetivos” 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos son un elemento más, enlazados dinámicamente con el resto de los elementos. - Las actividades son amplias, contextualizadas, apoyada en las concepciones previas de los 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos se fijan mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes. - Se consideran los elementos al servicio de la participación social y constructiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos se acuerdan con los stakeholders - Los problemas actuales del mundo, el aula, el barrio, los stakeholders - Las minorías, los marginados, desprotegidos, grupos interculturales,

Paradigmas del currículo	N1. Disciplinar - Técnico		N2. Hermenéutico - Emancipador		N3. Decolonial de Justicia curricular
	Paradigma conductista (Disciplinar, academicista, racionalismo académico)	Paradigma tecnológico (Eficientista)	Paradigma interpretativo fenomenológico (cognitivismo, socio cultural y constructivista)	Paradigma sociocrítico (praxis política – relevancia personal)	Paradigma decolonial (justicia curricular, reconstrucción social)
	<ul style="list-style-type: none"> - El docente ejercita un oficio 	<ul style="list-style-type: none"> preparatorias para conseguir los objetivos. - Los contenidos son un simple pretexto para alcanzarlos objetivos. - La evaluación determina en qué medida se alcanzan los objetivos. Siendo estos referentes de evaluación. Sobrevaloración de los resultados. - El profesor es un técnico hábil, ejecutor de programas curriculares ajenos, realizados por expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> alumnos, reflexivos, constructivistas y significativas. - Los contenidos se presentan como problemas a resolver, esquemas que integrar. - La evaluación no es tanto el resultado como el proceso. No solo medir, sino investigar. Cualitativa, continua, formativa, deliberativa, iluminativa. - El profesor es un investigador, reflexivo, ético, como base del desarrollo docente, un artista en el diseño y desarrollo curricular. Mediador del curriculum, entre la cultura del grupo social y la cultura escolarizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades son constructivas y de aprendizajes compartidos, muy abiertos al entorno. - Los contenidos deben ser socialmente significativos. - La educación es una valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades para la mejorar del contexto. - El profesor es un intelectual transformativo, crítico y reflexivo. Agente de cambio social y político. - El conocimiento profesional reflexivo del docente como cuerpo teórico de su competencia para la autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> inter-étnicos e intergéneros - las actividades están orientadas a posibilitar problematizar y superar procesos de exclusión y dominación vigentes en la sociedad y que se relacionan, entre otras, con la existencia de la pobreza, la violencia, la desigualdad y crisis ambiental - Se desborda el aula de clase, estas ahora en escenarios outdoor
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> Apego a los libros de texto, a mantener el orden, la disciplina, el profesor como fuente de autoridad, la preponderancia en la memorización 	<ul style="list-style-type: none"> - Separa al diseñador del curriculum de sus realizadores, convirtiéndolos en consumidores de productos de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Olvida la estructura profunda de la realidad social y educativa. - Se queda sólo en la comprensión e interpretación de la practica curricular, lo que 	<ul style="list-style-type: none"> - Se le acusa de un cerro vacío de contenidos y de escasa rigurosidad en el tratamiento de las estructuras epistemológicas de las diferentes áreas o materias de estudio. 	

Paradigmas del currículo	N1. Disciplinar - Técnico		N2. Hermenéutico - Emancipador		N3. Decolonial de Justicia curricular
	<u>Paradigma conductista</u> (Disciplinar, academicista, racionalismo académico)	<u>Paradigma tecnológico</u> (Eficientista)	<u>Paradigma interpretativo fenomenológico</u> (cognitivismo, socio cultural y constructivista)	<u>Paradigma sociocrítico</u> (praxis política – relevancia personal)	<u>Paradigma decolonial</u> (justicia curricular, reconstrucción social)
		<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza se convierte en un proceso industrial, preocupada por los resultados. - Los alumnos se conciben como “materia prima que ha de ser moldeada hasta lograr un producto previamente definido”. - Ignora el papel cultural del curriculum. 	es insuficiente para mejorarla.	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia de un cierto mesianismo en sus propuestas. - Capaz de generar una teorías muy rica y comprensiva, pero difícil de realizar, pues las propuestas prácticas y modelos concretos son escasos en relación con el cúmulo generado por aquella. 	

Nota. Fuente. Elaborado a partir de Lorenzo Delgado (1994, pp101-107); Parga (2019); Mora (2023).

En la **etapa 3** se hicieron **observaciones de clases** y la **revisión de documentos** del diseño curricular (meso y micro) para contrastar con los datos de la etapa 2. Para ello, se propusieron las **matrices de protocolo de observación no sistemática** (protocolos 1 y 2 de la **Tabla 11**) que dieron cuenta del modelo de enseñanza, modelo de aprendizaje, diseño e implementación de lo microcurricular asociadas a las concepciones de currículo. Estos protocolos de observación fueron contrastados con grabaciones de audio de las clases, previo consentimiento informado, firmado por los docentes.

Tabla 11. Protocolos para la observación no sistemática.

Protocolo 1. Control General de todas las observaciones							
# de observación	Fecha:	Hora:	Curso	Profesor:	Materia:	Tema:	Observación

Protocolo 2. Diario de Clase Observada					
Observación # __					
Curso:	Materia	Profesor	No. de Alumnos	Tema	Fecha
Caracterización	Descripción			Reflexión	
Características del grupo					
Interacciones desarrolladas					
Desarrollo de la clase					
Estrategias de trabajo					
Situaciones imprevistas					
Planeación de la clase					
Comunicación con los estudiantes					

Los documentos del diseño macro, meso y microcurricular se contrastaron entre sí (documentos de los diseños docentes, PEI, y documentos curriculares de las áreas) mediante 3 matrices de **protocolo de análisis de documentos** (protocolos 3, 4 y 5 de la **Tabla 12**) y estos con las observaciones. Estos protocolos o rubricas permitieron evidenciar la visión implícita del currículo en la acción docente (diseño e implementación) dentro de las categorías y paradigmas usados en la etapa 2.

Tabla 12. Protocolo de análisis de documentos curriculares.

Protocolo 3. Control General de documentos					
Código Documento	Año	Tipo	Nombre del documento	Institución	Páginas

Protocolo 4. Cuestionario aplicado a los documentos institucionales (PEI, PRAE, Convivencia, ...)					
Código		Ano		Presencia del término plan de estudios diseño	Lema
Orientaciones		Marco referencial			Principios de la Formación
...					

Protocolo 5. Protocolo para los documentos Microcurriculares						
Materia					Páginas:	Año:
Código:	Justificación	Objetivos/Competencias	Temas	Metodología	Evaluación	
...						

Nota. Fuente. Adaptados de Parga (2019, pp. 223-223)

En la **etapa 4** se trabajó con el grupo de discusión (GD) configurados en cada institución. Esto se conformaron por un mínimo de 4 participantes y máximo con 10 profesores voluntarios. Con esta técnica se abordó, junto con los participantes, las actividades 1 a 3 del **programa de formación (Anexo 3)** y se propusieron aspectos de mejora respecto a lo curricular, previo a la presentación y discusión de los resultados de las etapas 1 y 2.

El GD como técnica de la investigación cualitativa, según Ibarra y Arlegui (2010) es una de la más adecuadas para observar procesos de formación y de opinión; para analizar los discursos significativos del grupo; para captar representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un sector; permite contextualizar los resultados obtenidos.

En la producción en grupo, es importante lo *que se dice, cómo y cuándo lo dice y para qué lo dice*. En este proceso, el rol del moderador fue fundamental para asegurar que los

participantes hablen ente sí en lugar de interactuar solo con el investigador o “moderador” (Barbour, 2013). Por su mecanismo de desarrollo el GD muestra alternativas de la reflexión, lo que es parte de la espiral de la investigación acción o IA, que es más favorable al hacerse en grupo, en una perspectiva contextual; son analizadores de la práctica docente y genera confianza en los docentes, al verse reflejados en los demás colegas, concepciones similares, prácticas comunes y problemas semejantes. La IA permite reflexionar *en y sobre* la acción, diagnosticar y analizar de forma crítica, las acciones orientadas por las concepciones curriculares y generar actitudes de colaboración. Esta técnica se complementó con las observaciones de clase y los análisis de los diseños docentes.

Los diálogos que sucedieron en el GD permitieron obtener registros cualitativos a través de los llamados *memorandos* como se denomina en esta técnica; esto es, se hicieron grabaciones de audio de las sesiones, previo consentimiento informado firmado, y se transcribieron. Luego de transcritos se devolvieron o leyeron a los participantes para su aprobación. Aprobados, fueron parte de los documentos del análisis.

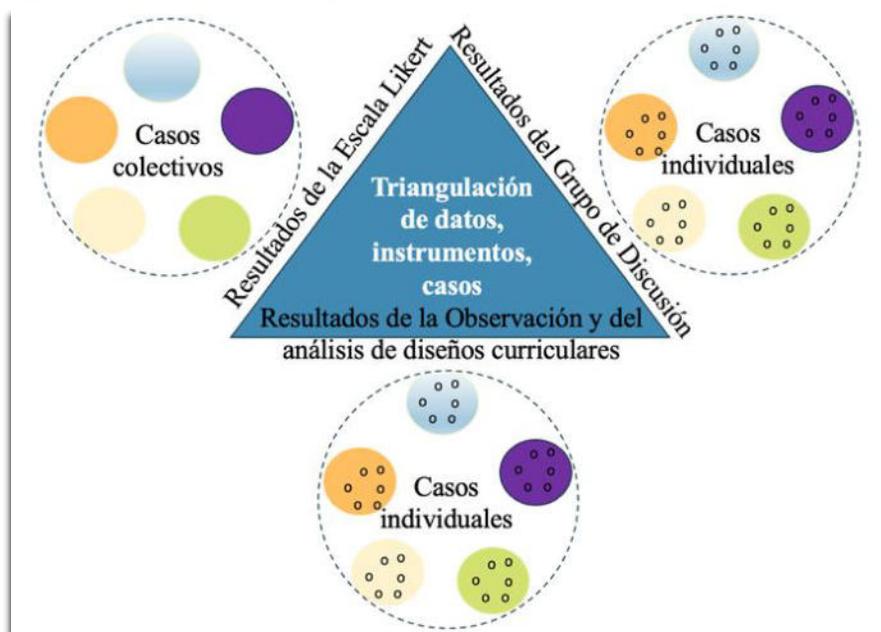
4.1.3. Análisis de la información

El análisis de la información, considerando el paradigma mixto (Cuan - CUAL) se hizo con los datos numéricos obtenidos en la etapa 2, al aplicar la escala Likert, y con los datos textuales de las etapas 3, 4 y 5, a través de las observaciones, documentos microcurriculares y memoria del grupo de discusión. Los datos numéricos tuvieron un análisis a nivel de estadística descriptiva con apoyo del software SPSS o Código R. En las demás etapas, se hizo análisis de datos textuales desde el contenido, según Krippendorff (1990); estos se codificaron y categorizaron con apoyo de un software de análisis cualitativo (Atlas.ti y NVivo) al identificarse categorías emergentes para el proceso de abducción.

Los datos cuantitativos permitieron caracterizar inicialmente, actitudes de los docentes frente al cambio y con ello, se seleccionó el grupo de docentes para hacer las observaciones de las prácticas docentes del currículo mediadas por sus concepciones y representaciones. El *análisis* de datos cualitativos consideró categorías abductivas; y como

unidad de análisis se tuvieron las concepciones de currículo en 5 modelos propuestos (unidad didáctica). La unidad de muestreo estuvo centrada en las subcategorías de cada modelo, 8 por cada una. La triangulación de datos (**Figura 11**) permitió identificar aspectos para las recomendaciones frente a las concepciones y representaciones del Currículo en las prácticas docentes. Se triangularon datos e instrumentos desde lo Cuan – CUAL, según la figura adjunta.

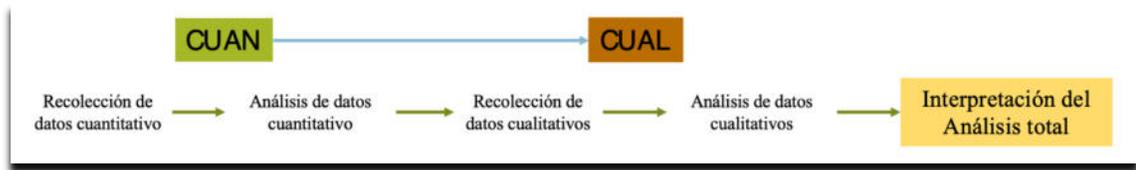
Figura 11. Proceso de triangulación que se desarrollará



Fuente. Elaboración propia.

Es decir, en el anterior proceso se aplicó el esquema de diseño mixto llamado explicativo secuencial (DEXPLIS) con triangulación concurrente DITRIAC, según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018). Para los autores, este método se caracteriza por una primera etapa en la cual se recolectan y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos, como se esquematiza en la **Figura 12**.

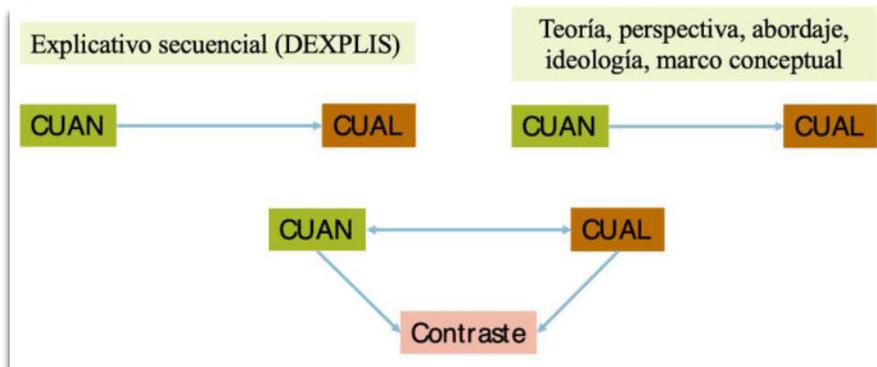
Figura 12. Esquema general de diseño explicativo secuencial



Fuente. Hernández-Sampieri & Mendoza (2018, p.634).

La mezcla mixta sucedió cuando los resultados cuantitativos iniciales informaron a la recolección de los datos cualitativos. La segunda fase se construyó sobre los resultados de la primera. Lo encontrado en las dos fases y sus etapas se integraron en la interpretación y elaboración del informe (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 634), según la **Figura 13**.

Figura 13. Esquema DEXPLIS asociado a la triangulación.



Fuente. Hernández-Sampieri & Mendoza (2018, p.664).

Alcance de la Investigación

Según el **alcance**, se tuvo una investigación **descriptiva** derivada de los datos cuantitativos / cualitativos al caracterizar concepciones del currículo de los participantes de las 5 instituciones educativas; el *valor* de esta se dio al identificar la utilidad de los datos para las siguientes fases y frente a esto, al proponer recomendaciones de mejora frente a lo caracterizado. Con esto, las 5 instituciones de la SED y el IDEP podrán tomar decisiones frente a lo curricular encontrado.

Calidad de la investigación

Como criterios de *idoneidad científica* se usaron la *validez y confiabilidad* en la fase descriptiva CUAN y en la fase CUAL, se consideró la *credibilidad*, transferibilidad y confirmabilidad.

- **Credibilidad.** evidencia la proveniencia de los datos y se explica el origen de las categorías en el análisis. Se hicieron descripciones densas (obtenidas de los grupos de discusión, las observaciones de clase y análisis de documentos instituciones y diseños curriculares). En la fase propositiva, en la que se trabajó con el grupo de discusión, se usó la validez consensuada a través del acuerdo de memorias.
- **Transferibilidad.** De los datos obtenidos no se realizaron generalizaciones dado que se trabajó con casos colectivos e individuales y lo que se buscó fue conocerlos en profundidad.
- **Confirmabilidad.** Esta se realizó mediante triangulación de instrumentos entre sí (validez interna basada en la triangulación de las observaciones de clase, el análisis de los documentos instituciones y diseños curriculares, datos de los grupos de discusión y del Likert) y desde las diferentes categorías de análisis.

La **validez y confiabilidad del instrumento Likert** en la fase descriptiva CUAN fue la siguiente. El criterio de validez se hizo a través de la validez de juicio de expertos. Para esto se aplicó lo considerado por Matas (2018) y el procedimiento usado Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008):

(a) Preparar instrucciones y planillas, (b) seleccionar los expertos, (c) explicar el contexto, (d) posibilitar la discusión, y (e) establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia ... instruir claramente al juez en la dimensión y el indicador que mide cada ítem o un grupo de ellos (p.29).

El formato para la **validez** por expertos (**Tabla 13**) fue enviado a través de un formulario de Google Form y se dieron 5 días para el proceso. Los jueces son investigadores con doctorado, expertos en el tema del currículo. Los indicadores para la validez fueron

suficiencia, coherencia, claridad y relevancia. Además, se incluyó un espacio para observaciones.

Tabla 13. Criterios para la valoración por expertos del instrumento 1

CRITERIO ↓	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Suficiencia	Los enunciados presentados para la misma categoría no son suficientes para evaluarla.	Faltan algunos enunciados además de los presentados para evaluar la misma categoría.	Los enunciados presentados son medianamente suficientes para evaluar la misma categoría.	Los enunciados presentados son suficientes para evaluar para la misma categoría.
Coherencia	El enunciado no tiene relación lógica con la categoría	El enunciado tiene una relación tangencial con la categoría.	El enunciado tiene una relación moderada con la categoría que está midiendo.	El enunciado se encuentra completamente relacionado con la categoría que está midiendo.
Claridad	El enunciado no es claro, no se entiende con facilidad y su estructura, sintaxis y semántica no es adecuada.	El enunciado es un poco confuso, se entiende no con facilidad y su estructura, sintaxis y semántica es adecuada.	El enunciado es medianamente claro, se entiende y su estructura, sintaxis y semántica es adecuada.	El enunciado es claro, se entiende con facilidad y su estructura sintaxis y semántica es adecuada.
Relevancia	El enunciado no es relevante para el proceso de recolección de información por lo que se puede eliminar	El enunciado tiene alguna relevancia, pero otro enunciado puede estar incluyendo lo que mide este	El enunciado es medianamente relevante para el proceso de recolección de información	El enunciado es relevante para el proceso de recolección de información y debe estar incluido

Fuente. Adaptada de Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008).

Al tener los datos de la validez, fueron revisados y ajustados algunos ítems en cuanto a su extensión y claridad principalmente. Para la **confiabilidad**, se usó el pilotaje, el cual fue aplicado a un grupo de profesores de la SED, que no fueron parte de las instituciones seleccionadas. Así participaron 15 docentes siendo 13 con maestría y dos en proceso de maestría, 4 estudiantes de doctorado; hubo 5 que enseñan en educación primaria, 5 educación secundaria y 5 en la media. En cuanto a la estadística, se hizo con la valoración del alfa de Cronbach para revisar la consistencia interna o confiabilidad del instrumento (escala de Likert: está fue de 0.80. Este proceso permitió cuantificar qué tan bien el conjunto de variables o ítems midió un aspecto latente único y unidimensional (actitudes hacia el cambio de concepciones de currículo) de los participantes a partir de la aplicación del instrumento.

Luego de todo lo anterior el Likert implementado quedó de la siguiente manera:

Enunciado para el modelo conductista

ENUNCIADOS	TED	ED	SS	DA	TD
1. Las ideas previas de los estudiantes son errores conceptuales que debe aclarar el profesorado desde una buena base científica.	5	4	3	2	1
2. Lo fundamental del currículo deben ser los grandes descubrimientos de las ciencias, sus teorías y su racionalidad, siendo estos claves para la educación.	5	4	3	2	1
3. Una enseñanza actualizada a las situaciones de hoy debería centrarse más en el cambio de los comportamientos positivos que en la formación en competencias.	5	4	3	2	1
4. Al asumir el currículo como un programa de lo descable obliga a enseñar todo lo programado en este.	5	4	3	2	1
5. El principal papel del docente es aprender a transmitir conocimientos a los estudiantes para obtener buenos resultados en la evaluación.	5	4	3	2	1
6. La educación es para apreciar los principales logros de la sociedad, por ello es necesario un currículo general para todos.	5	4	3	2	1
7. Un buen docente debe ser protagonista en clase para evitar que los estudiantes se dispersen e indisciplinen en clase.	5	4	3	2	1
8. En la formación profesional docente lo fundamental es la formación disciplinar y en segunda medida, lo pedagógico y didáctico.	5	4	3	2	1

Enunciado para el modelo tecnológico

ENUNCIADOS	TED	ED	SS	DA	TD
9. Es necesario evaluar al comienzo y al final para dar cuenta de los cambios en el aprendizaje	5	4	3	2	1
10. La mejor planeación que se puede hacer del currículo es la que plantea objetivos realizables y medibles en conductas observables de los estudiantes.	5	4	3	2	1
11. La enseñanza es una actividad técnica y normativa basada en la relación "proceso - producto" de la enseñanza - aprendizaje.	5	4	3	2	1
12. El mejor diseño del currículo es aquel que estimula el aprendizaje desde actividades basadas en el método de las ciencias.	5	4	3	2	1
13. La actividad del maestro lo caracteriza como técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas en el aula.	5	4	3	2	1
14. Las pruebas de evaluación estandarizadas como SABER y TIMSS, empobrecen el currículo pues no permiten atender aspectos relevantes de la alfabetización ciudadana	1	2	3	4	5
15. Lo mejor en la profesión docente es asumir el currículo como un proceso basado en estándares técnicos para conseguir en los estudiantes los resultados establecidos.	5	4	3	2	1
16. El carácter científico de la investigación docente debe contextualizarse por la metodología cuantitativa y estadística aplicada a la pedagogía y la didáctica.	5	4	3	2	1

Enunciado para el modelo interpretativo

ENUNCIADOS	TED	ED	SS	DA	TD
17. El docente debe considerar las ideas de los estudiantes y sus procesos de mejora entendidos como una hipótesis de progresión y transición curricular.	1	2	3	4	5
18. La enseñanza debe permitir principalmente que los estudiantes se apropien de los problemas actuales y reales del mundo, en lo ambiental, económico y social.	1	2	3	4	5
19. El constructivismo en la práctica docente es utópico porque requiere mucho tiempo de preparación e intervención del profesorado que impiden cumplir con los currículos exigidos.	5	4	3	2	1
20. Es poco probable la práctica de un currículo integrador que fomente el desarrollo humano y social en la gestión de los problemas sociales.	5	4	3	2	1
21. Hoy a un buen docente le deben importar los resultados de aprendizaje de los estudiantes tanto como la adquisición de los principales aspectos del conocimiento humano.	5	4	3	2	1
22. Se requiere una reforma curricular que dé importancia a la calidad de la enseñanza tanto como a la de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
23. El desarrollo profesional docente requiere de oportunidades y recursos para estudiar su propia práctica.	1	2	3	4	5
24. El profesorado debe innovar en pro del aprendizaje del estudiantado antes que investigar.	5	4	3	2	1

Enunciado para el modelo sociocrítico

ENUNCIADOS	TED	ED	SS	DA	TDA
25. Los currículos basados en los preconceptos del estudiantado dejaron de ser el centro de atención pedagógica para atender dimensiones afectivas, morales, estéticas e interpersonales.	5	4	3	2	1
26. En el diseño y desarrollo curricular, optar por procedimientos de participación democrática y comunitaria es poco probable porque hay que cumplir con los estándares de competencia.	5	4	3	2	1
27. La principal limitación de la profesionalidad docente para la enseñanza es la falta de la autonomía colectiva e individual para la deliberación permanente y crítica del currículo.	1	2	3	4	5
28. Así como existen delitos de negligencia médica, jurídica, contable o policial, deberían aceptarse los de negligencia pedagógica al no respetarse el currículo propuesto por la comunidad docente.	1	2	3	4	5
29. Por falta de tiempo es improbable que el docente asuma el currículo como una praxis reflexiva con implicaciones sociopolíticas y culturales.	5	4	3	2	1
30. Al estar viviendo en momentos de crisis, los medios de comunicación de masas hacen que se contradiga, neutralice y anule la implementación curricular.	1	2	3	4	5
31. El papel principal del profesorado es ser agente de cambio social y político, para la formación social e ideológica.	1	2	3	4	5
32. La mejor manera de investigar en el contexto docente es la investigación acción como rechazo a las nociones de racionalidad, objetividad y verdad.	1	2	3	4	5

Enunciado para el modelo decolonial

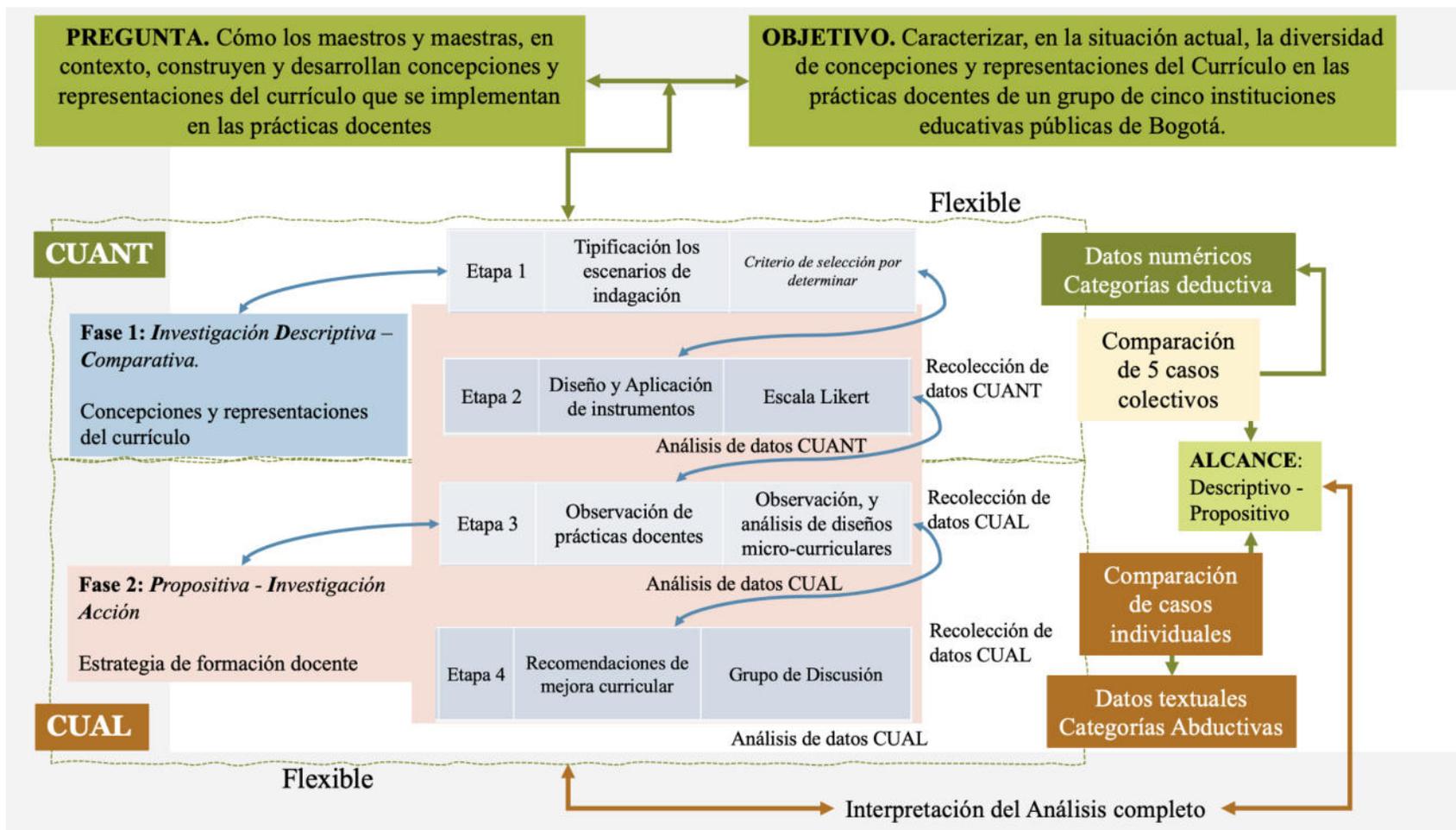
ENUNCIADOS	TED	ED	SS	DA	TDA
33. A los problemas emocionales y de igualdad en el estudiantado no se les debería dar tanta importancia como a los problemas actuales de crisis mundial.	5	4	3	2	1
34. Hoy la etnoeducación es el centro del diseño curricular pues se requiere orientar al estudiantado en sus propios valores culturales.	5	4	3	2	1
35. La mayoría de los docentes no somos conscientes que en la enseñanza reproducimos constantemente prácticas de dominación y subalternidad.	1	2	3	4	5
36. Los currículos decoloniales basados en la interculturalidad no son más que una utopía porque es imposible librarnos de las presiones de políticas educativas nacionales e internacionales.	1	2	3	4	5
37. El diseño curricular planteado por expertos científicos y redactores de libros de texto usurpan funciones de la profesión docente del profesor de aula.	1	2	3	4	5
38. La influencia de los estándares, lineamientos y DBA generan un currículo obligatorio de mínimos, lo que dificulta el desarrollo de conocimientos y valores contextualizados.	1	2	3	4	5
39. El profesorado debe permitir un giro decolonial en pro de un currículo incluyente, más que formar en conceptos y teorías de las disciplinas.	1	2	3	4	5
40. La razón científica del profesorado es la investigación curricular, respecto de las necesidades contextuales formativas.	1	2	3	4	5

Nota. Fuente. Parga y Mora (2023).

Finalmente, es de destacar que en todo el proceso se tuvieron en cuenta criterios éticos y de consentimiento informado (**Anexo 4**) con los participantes, los Derechos de autoría y uso de investigación conforme a protocolos del IDEP y de la UPN. Los nombres de los participantes no fueron revelados, para ello, se usó un código o alias para proteger la identidad.

En síntesis, la **Figura 14** se presenta el diseño de la investigación en interacción con la congruencia metodológica.

Figura 14. Diseño y Congruencia metodológica



Fuente. Elaboración propia.

Capítulo 5. Resultados y análisis IED Campestre Monteverde

En este capítulo se presentan los resultados y análisis del instrumento Likert, los documentos institucionales, los grupos de discusión y las observaciones de aula, conforme fue esbozado en la metodología.

5.1. Resultados instrumento Likert Institución Educativa Campestre Monte Verde

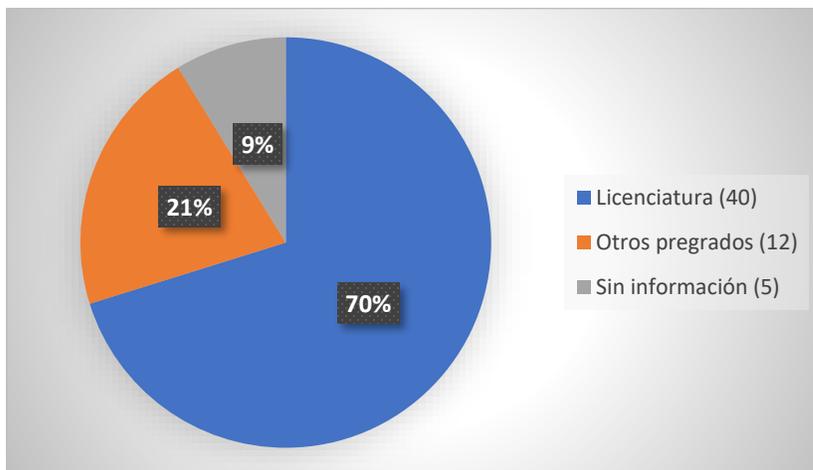
El instrumento Likert fue diligenciado por 57 de 80 docentes de la IED Campestre Monteverde. Previo a ello, se presentan los datos de 9 variables nominales obtenidos en la parte preliminar de este instrumento y dos preguntas abiertas. Se obtuvo el 71% de respuestas, lo cual es significativo para la investigación.

La Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde pertenece a la localidad de Chapinero de Bogotá y está ubicada en el barrio San Luís Altos del Cabo, San Isidro, La Esperanza y La Sureña, localizado en los cerros nororientales de la ciudad en la vía que conduce a la Calera (Vargas & Hernandez, 2009). Su localización hace que este sector sea una zona de transición entre lo urbano y lo rural, el Colegio fue fundado por líderes comunales quienes solicitaron la donación del predio por parte de un ciudadano, gestionaron las donaciones para la construcción a partir de la Fundación Plan Padrinos San Luis y vinculación posterior al SED, (SED, 2022) para prestar servicios educativos a la comunidad formada por mayoritariamente por asentamientos de invasión, con persistentes problemas de acceso a servicios públicos; específicamente, en zonas específicas de esa UPZ no se cuentan con servicios de acueducto; buena parte de su constitución hace parte de procesos de desplazamiento y migración de personas de distintas partes del país.

Como puede apreciarse en la **Figura 15**, un 70% de los profesores que corresponde a 40 tienen una formación de pregrado en licenciatura, el 21% de estos profesores tienen otras formaciones diferentes a las licenciaturas y un 9% no proporcionó su formación en

pregrado sino denotó programas de especialización o maestría, por lo tanto, se encuentran en la gráfica detalladas como sin información.

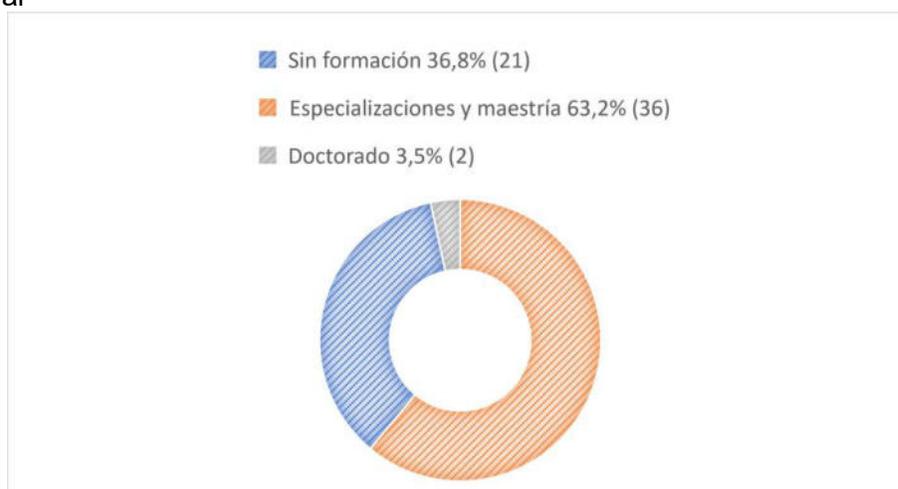
Figura 15 Formación profesional profesores IED Campestre Monteverde



Fuente propia

En cuanto a la formación posgradual, 2 docentes indicaron que estaban realizando un doctorado o lo habían finalizado, 36 profesores reportaron haber realizado una maestría o especialización y 21 profesores señalaron que no tienen ningún tipo de formación posgradual (ver **Figura 16**).

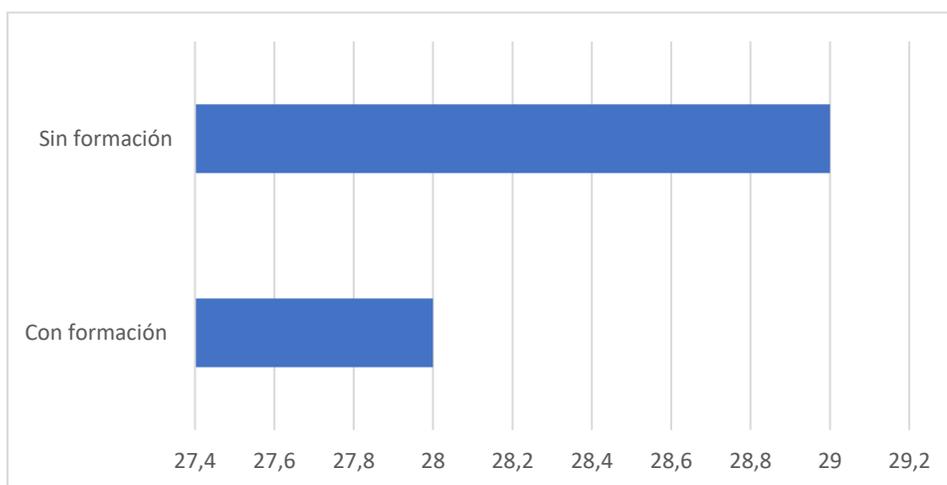
Figura 16 porcentaje de profesores del Campestre Monte Verde con formación posgradual



Fuente propia

En la **Figura 17** se contemplan las capacitaciones y/o formaciones que los docentes reportaron específicamente orientadas al currículo, en este sentido reportaron formaciones en currículo que podría sugerir mejores prácticas en la planificación, mejor adaptabilidad y reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y del contexto, usar metodologías innovadoras y resolutivas, entre otras ventajas, los resultados indican que 28 profesores cuentan con formación sobre currículo.

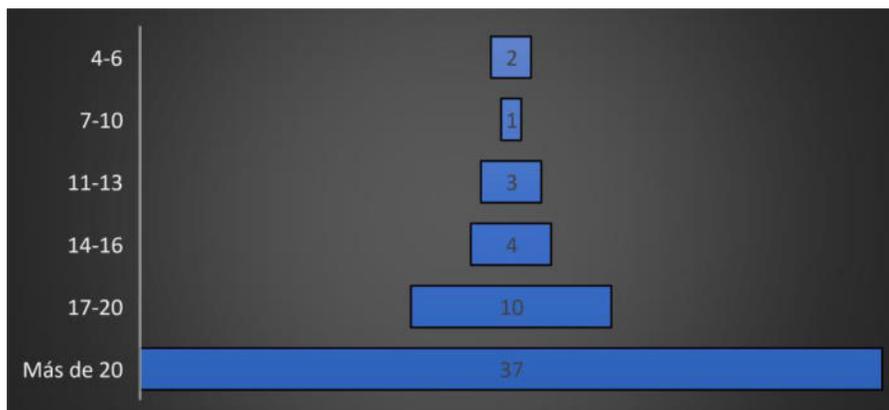
Figura 17 cursos sobre formación docente sobre currículo



Fuente propia

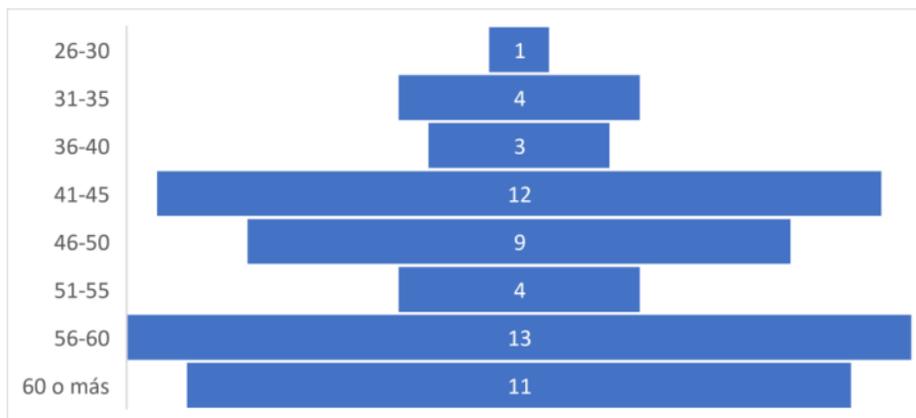
Analizando los años de experiencia docente y el rango de edades de los docentes que presentaron el instrumento dentro del Colegio Campestre Monteverde IED se presenta la **Figura 18** y la **Figura 19**; en ellas se puede analizar como el rango de edades de docentes se distribuye de forma bimodal en donde hay un rango de profesores entre los 41 y los 50 años predominante y un segundo rango predominante de docentes entre 56 y 60 años o más, esto se ve reflejado directamente en los años de experiencia docente 47 profesores de los 57 es decir el 82,5% de los docentes tienen 17 años de experiencia o más lo que implica que la mayoría de los docentes que responden este instrumento se clasifican dentro de población adultos de mediana edad y adultos mayores; docentes probablemente próximos a pensión o ya pensionados. Por la información otorgada en las reuniones de los grupos de discusión y por las entrevistas propias de esta investigación se conocen muchos de esos años de experiencia docente han sido vinculados a esta misma institución.

Figura 18 Años de experiencia docente



Fuente propia

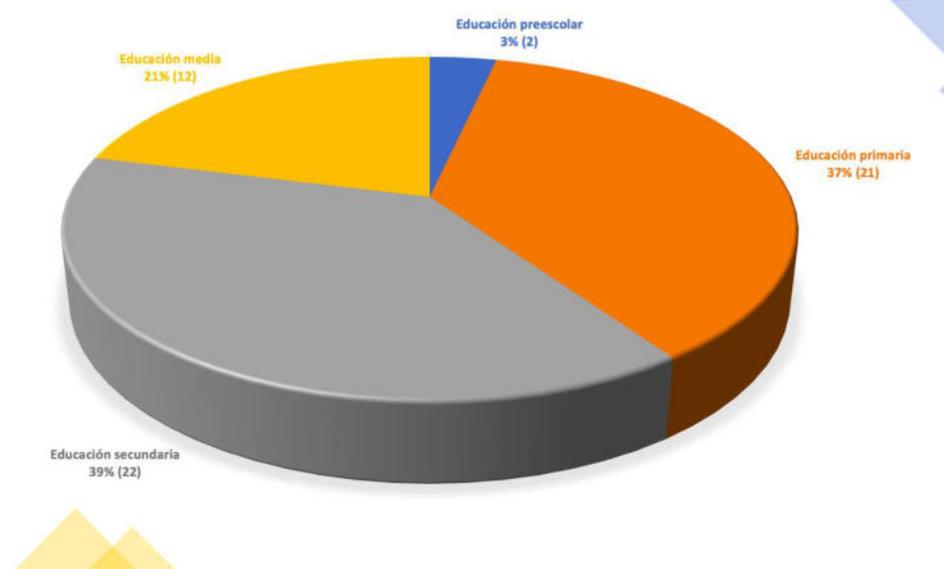
Figura 19 Rango de edades de los docentes



Fuente propia

En la **Figura 20** se aprecia que la educación secundaria es el nivel de actuación en los cuales los docentes tienen una mayor representatividad, por lo tanto, se realiza el trabajo en los ciclos que componen esta educación secundaria y media, en ciclos 3 y 5 ya que corresponden al 60% de la población profesoral.

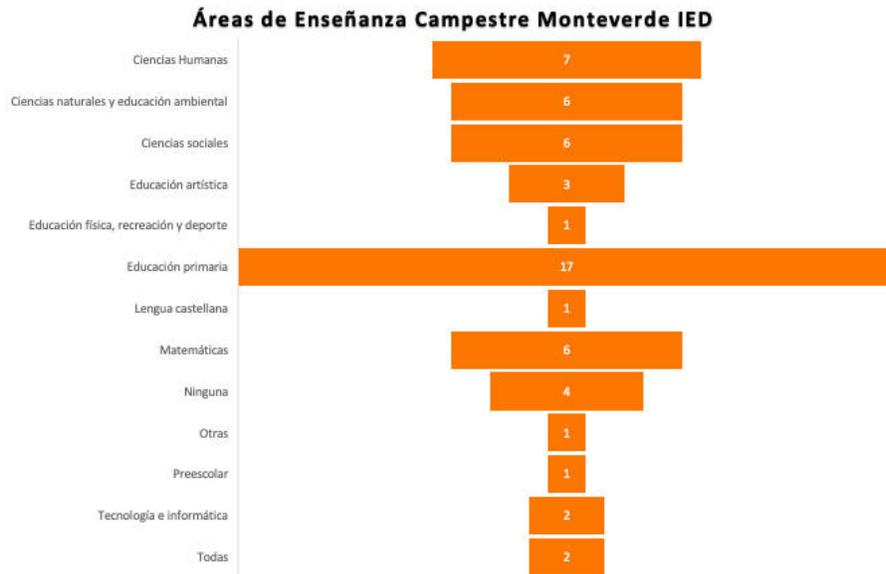
Figura 20 niveles de actuación por parte de los estudiantes



Fuente propia.

A pesar de que el 60% de los profesores trabajan en los grados escolares correspondientes a la educación secundaria y media, estos se distribuyen en diferentes áreas, así entonces, cuando se evalúan las áreas de enseñanza prevalece la educación primaria que a pesar que corresponde al sólo al 37% de los docentes encuestados es el área específica de primaria que prevalece sobre la distribución de las otras, seguida de ciencias humanas ciencias naturales y educación ambiental ciencias sociales y matemáticas (ver **Figura 21** 7).

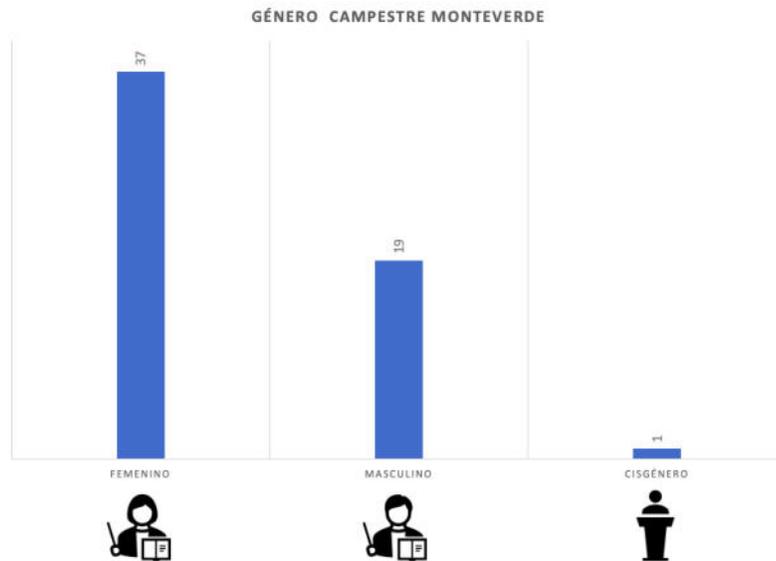
Figura 21 Áreas de actuación docente



Fuente propia

En cuanto al análisis de género de los profesores encuestados cerca del 65% son docentes de género femenino 33% de género masculino y una persona que se percibe cómo cisgénero (Ver **Figura 22**).

Figura 22 género de profesores Campestre Monte Verde

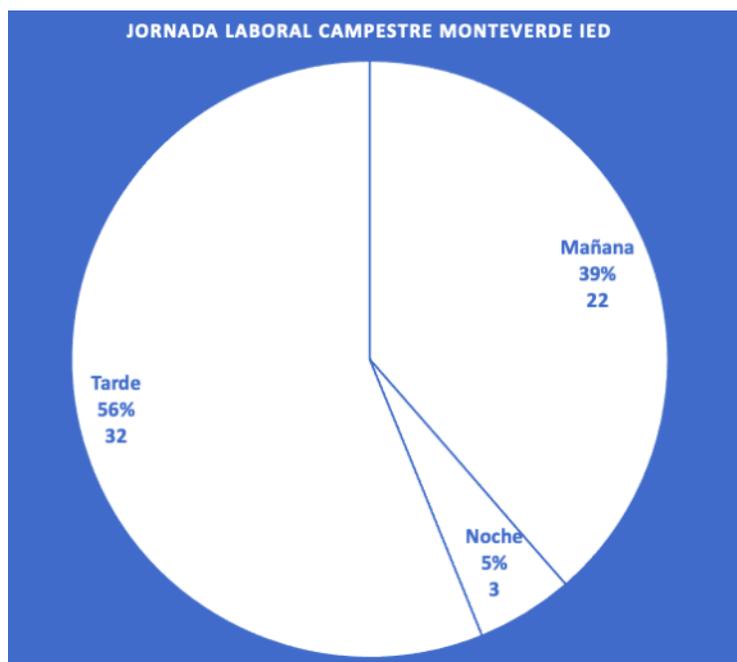


Fuente propia

Para concluir con el análisis de los datos sociodemográficos se tiene que el 56% de los docentes encuestados pertenecen a la jornada tarde, 39% a la jornada mañana y un 5% a

la jornada noche; teniendo en cuenta esto, las observaciones de aula y grupos de investigación planteados pueden realizarse en las jornadas mañana y tarde para una mayor significancia de los datos obtenidos (ver **Figura 23**).

Figura 23 Distribución de profesores por jornada

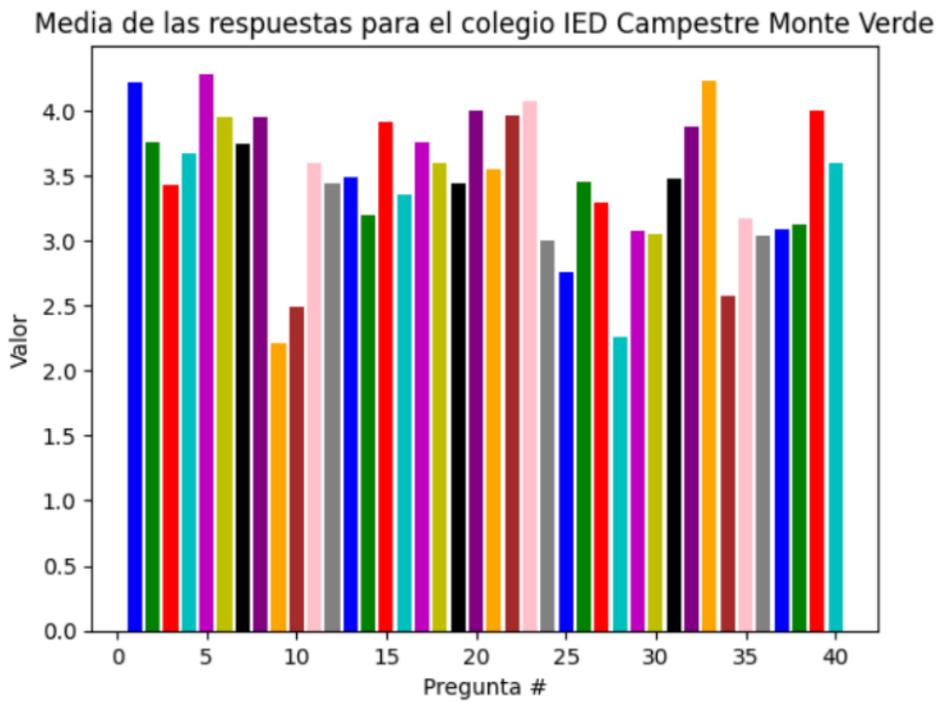


Fuente propia

5.1.1. Resultados escala Likert

La media o promedio de respuestas dadas por los profesores se representan en la **Figura 24**.

Figura 24 Promedio de respuestas del instrumento Likert profesores Campestre Monte Verde



Fuente propia

Los 8 primeros ítems (8 primeras barras de la **Figura 24**) están asociados a las concepciones dentro del modelo conductista o enciclopedista, conforme a estos resultados se infiere distanciamiento de este modelo en la mayoría de las subcategorías, exceptuando enseñanza (tercera barra roja) por tener una media inferior a 3,5 denota inseguridad.

Se infiere de gráfica que en los ítems 9, 10 dentro del modelo tecnicista M2 (barras amarilla y café), relacionados a las subcategorías de ideas previas (9) y objetivos de currículo (10) por ser valores por debajo del rango de 2,5 y 3,5 los docentes tienen afinidad en la evaluación de las ideas previas y distanciamiento en objetivo de currículo tecnicista donde externos son los que fundamentan aquellos objetivos de currículo.

Para los siguientes 8 ítems (17 a 24) corresponden a los modelos hermenéutico interpretativo o reflexivo M3 en donde es evidente una afinidad por tener una media superior a 3,5 por este modelo en las subcategorías de ideas previas, objetivos de currículo, enseñanza, concepto de currículo, papel docente, afectación del currículo y

desarrollo profesional (desde barra 17 morada hasta barra 23 rosada, por lo tanto, los docentes reconocen que el currículo es integrador para fomentar el desarrollo humano y social (Osorio, 2021), son constructivistas, se trabajan desde las problemáticas actuales y reales del contexto, se interesan por los resultados de aprendizaje y principios de conocimiento humano (Melesse, 2021) . Sin embargo, están indecisos en el ítem 24 de investigación docente en el aspecto de innovación para promover el aprendizaje conforme a los resultados del instrumento.

En el modelo sociocrítico M4, valorado con los ítems del 25 al 32 (barra azul oscura a barra morada) hay un valor que sobresale por debajo de 2,5 para el ítem 28 (barra azul celeste) indica que los docentes están alejándose del concepto de currículo del modelo sociocrítico donde el currículo es propuesto por la comunidad docente. En las otras subcategorías los docentes se encuentran en un rango sin seguridad en los aspectos de ideas previas, objetivos de currículo, enseñanza, papel docente, afectación del currículo, desarrollo profesional e investigación docente.

Para los ítems 33 a 40 se evalúan las concepciones dentro del modelo M5 decolonial, los ítems 34: objetivo del currículo, enseñanza: ítem 35, concepto de currículo: ítem 36, papel docente: ítem 37 y afectación de currículo: ítem 38; demuestran que la media de los docentes indica inseguridad o desconocimiento en estas subcategorías alejándose de orientar el currículo hacia los valores culturales propios basados en la interculturalidad de la comunidad (Huang, 2022). Sin embargo, el ítem 33 (barra amarilla) de ideas previas resalta que la comunidad docente considera aspectos emocionales (Samier, 2021), adicionalmente conforme a los ítems 39 y 40 se destaca que favorecen currículos incluyentes y aplican e investigan las necesidades del contexto.

En el diseño del instrumento se tienen 40 ítems con una valoración máxima de 5, para una sumatoria total de 200, por profesor, también se establece que el valor mínimo es de 1 en cada ítem, por lo tanto, el valor máximo es de 200 y el valor mínimo es de 40 en las puntuaciones.

Dichas puntuaciones permiten clasificar a los docentes en grupos conforme a los rangos de las sumatorias (ver **Tabla 14**)

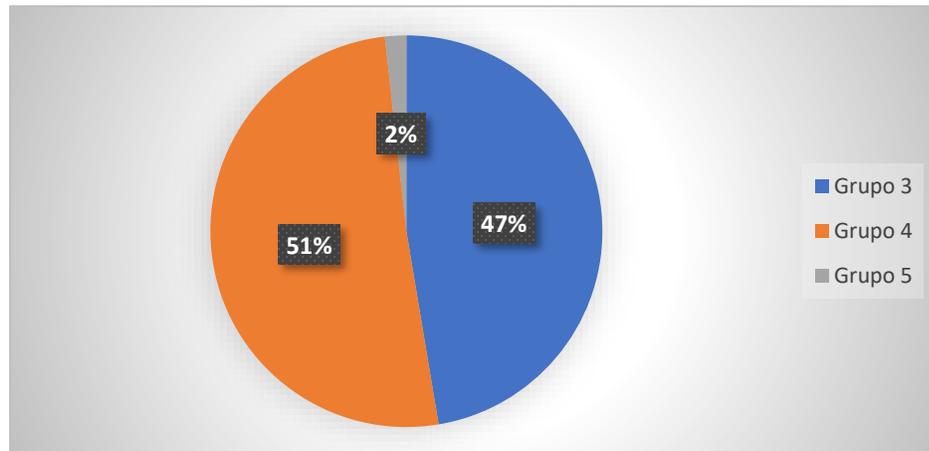
Tabla 14. clasificación docente en grupos conforme a los rangos de las sumatorias

Grupo	PREFERENCIA al CAMBIO desde los Modelos 1 y 2 hacia los Modelos 3,4,5	Rango
5	Alto	200-169
4	Medio alto	168-137
3	Neutro	136-105
2	Medio bajo	104-73
1	Bajo	72-32

Fuente propia

Específicamente para el Colegio Campestre Monteverde se aprecia en la **Figura 25** los resultados conforme a las sumas y la clasificación en los grupos.

Figura 25 rangos sumatoria IED Campestre Monteverde

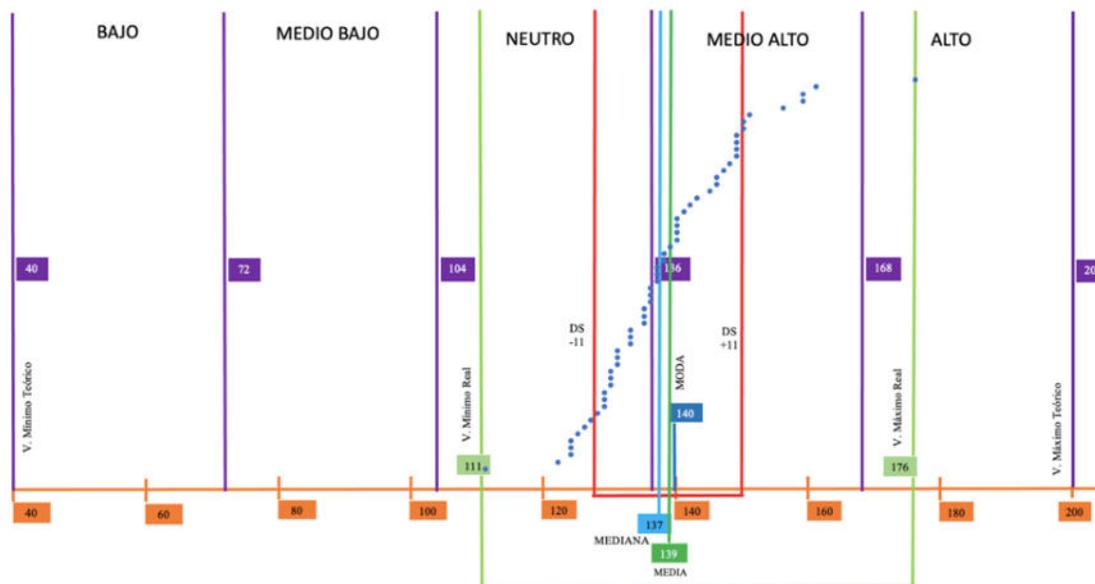


Fuente propia

Para los 57 profesores que respondieron el instrumento se puede interpretar que 53% de los profesores podrían tener una mayor preferencia al cambio de los modelos M1 y M2 (conductista y tecnicista) a los modelos M3 (sociocrítico), M4 (hermenéutico) y M5 (decolonial), establecidos en una preferencia al cambio alta y media alta, y un 47% de los docentes que respondieron la encuesta no tienen seguridad, eso implica la necesidad de formación específica en el área curricular.

En la **Figura 26** de valores estadísticos, se establece inicialmente los rangos anteriormente explicados, con sus fronteras de tonalidad morada, en la parte superior se indica si pertenecen al grupo 1 (bajo), grupo 2 (medio bajo), grupo 3 (neutro, indecisión), grupo 4 (medio alto) y grupo 5 (alto). Los datos de dispersión azules corresponden a los valores de sumatoria individuales de cada profesor, dispuestos de forma ascendente, se puede apreciar cómo los resultados de las respuestas de los profesores del Campestre Monteverde se encuentran en el rango superior del grupo 3 (neutro) y los rangos medio alto y alto de preferencia al cambio. La moda es de 140 (azul oscuro) valor que se ubica en el grupo 4 medio alto de preferencia el cambio, también se presenta una mediana de 137 (azul claro) y media de 139 (verde) también ubicadas dentro de los valores de alta preferencia al cambio. Se puede detallar como un solo docente está dentro del grupo 5 con una preferencia alta el cambio con un valor de sumatoria de 176 y un valor mínimo real para un profesor de 111. Una vez se hace la desviación estándar para estos datos se puede establecer un conjunto señalado con las líneas rojas de -11 DS y $+11$ DS (valor de media \pm desviación estándar), aquellos profesores que se encuentran fuera de la media (fuera del conjunto formado por las líneas rojas de desviación) se sugiere son los que presentan una postura más indecisa frente a los modelos y aspectos conceptuales asociados al mismo.

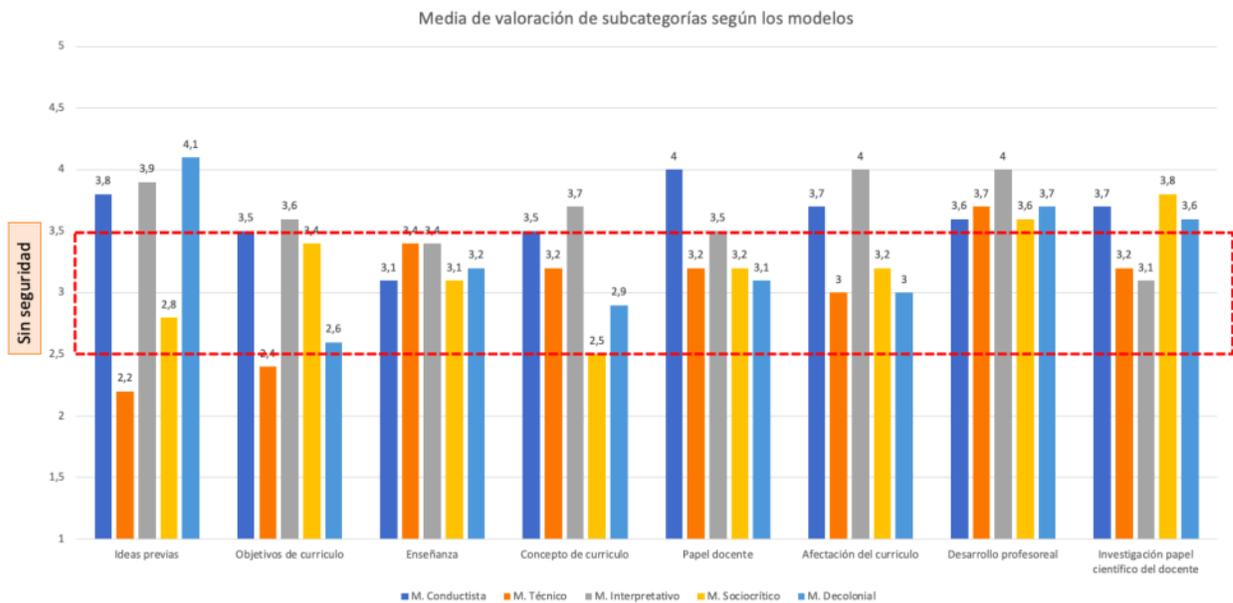
Figura 26 valores estadísticos referidos a instrumento Likert Campestre Monteverde



Nota. Fuente Basada en Parga y Mora (2023)

En la **Figura 27** de la media de la valoración de subcategorías según los modelos, se puede apreciar claramente cómo dentro del rango de sin seguridad se encuentran 22 de los 40 ítems, específicamente en el aspecto de enseñanza se puede apreciar que conforme a la media no hay seguridad para ninguno de los modelos. Por otra parte, conforme a la afirmación negativa de los 8 primeros ítems (modelo conductista, barra azul oscura) se entiende por lo tanto que valores altos en dichas barras azules significan rechazo a modelos conductistas y entonces sugieren el cambio a modelos como interpretativo, sociocrítico o decolonial. Por último, aquellos ítem que se habían destacado por tener menor valoración como lo son ideas previas y objetivos de currículo en modelo técnico se detallan aquí como los únicos aspectos por debajo del valor de sin seguridad.

Figura 27 media de valoración de subcategorías según modelos

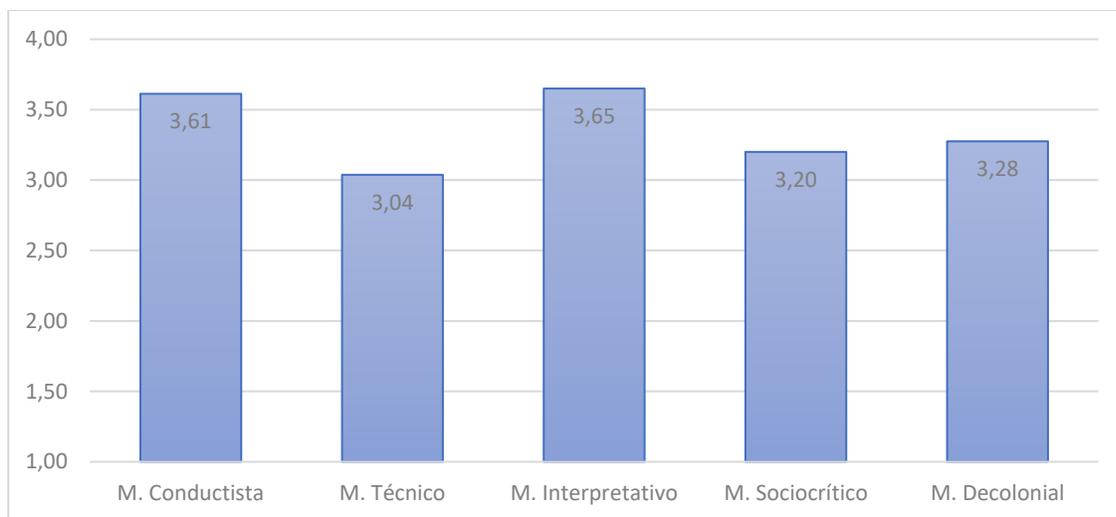


Fuente propia

Según la **Figura 28**, hay una disposición clara conforme a los resultados del instrumento de los docentes hacia el modelo hermenéutico y distanciamiento al modelo conductista enciclopedista. A pesar de que al evaluar cada uno de los aspectos se encuentran valores por encima del rango de sin seguridad (valores entre 2,5 y 3,5), una vez se realiza la media general para cada uno de los valores no se encuentran diferencias significativas en los modelos evaluados; se puede

apreciar una media alta para el modelo conductista y eso está relacionado con el rechazo a dicho modelo, y, por lo tanto, a la expectativa de un abordaje hacia modelos como interpretativos socio-críticos y decolonial. Otro valor que se destaca es la media para el modelo interpretativo la cual es la media más alta de todos los modelos teniendo en cuenta la distribución uniforme de los resultados.

Figura 28 media general por modelo Campestre Monteverde



Fuente propia

5.1.2. Consideraciones finales

- La población de docentes que participó en el estudio se considera representativa y refleja la diversidad y características de los profesores del IED Campestre Monteverde.
- Dada la composición demográfica destacada por la concentración de docentes con años significativos de experiencia y vinculados históricamente a la institución, se sugiere aprovechar esta riqueza de conocimiento y experiencia. Implementar programas de mentoría o intercambio de conocimientos y saberes entre docentes nuevos en la institución y aquellos con una larga trayectoria; puede ser beneficioso para el desarrollo profesional y la continuidad de la identidad institucional y el trabajo realizado.
- La mitad de la población profesoral ha realizado capacitaciones y formaciones en currículo, evento que refleja un interés sustancial por mejorar, actualizarse y

adaptarse, que puede aprovecharse para realizar capacitaciones formales continuas.

- Los resultados del instrumento Likert indican una preferencia por enfoques pedagógicos más contemporáneos y participativos, alejándose de modelos conductistas y enciclopedistas. Sin embargo, se destaca también la inseguridad percibida en la subcategoría de enseñanza, sugiriendo una posible área de mejora y desarrollo. Se recomienda implementar programas que aborden esta área.
- De la misma manera resultados asociados al modelo hermenéutico interpretativo o reflexivo indican una clara afinidad por este en múltiples subcategorías. Los docentes reconocen la importancia de un currículo integrador que fomente el desarrollo humano y social, adoptando posturas constructivistas y orientándose hacia las problemáticas del contexto actual. Sin embargo, la indecisión en el ítem de investigación docente sugiere una oportunidad para explorar y fortalecer el enfoque innovador en la práctica pedagógica. También se aproximan al modelo sociocrítico aunque presentan alejamiento significativo en el concepto de currículo lo que podría indicar la necesidad de clarificar y fortalecer la comprensión de estos aspectos dentro del marco sociocrítico dando también apertura a la interculturalidad y a las necesidades contextuales.

5.2. Análisis grupos de discusión Campestre Monteverde

En la IED Campestre Monteverde se conformaron dos grupos de discusión, uno correspondiente a profesores del ciclo 3, jornada de la mañana y otro correspondiente al ciclo 5 jornada de la tarde. El ciclo 3 corresponde a profesores que actúan en los grados sexto y séptimo, y el ciclo 5 actúan en los grados décimo y once. Las sesiones de trabajo se realizaron en las franjas horarias establecidas para la reunión de estos ciclos el día martes de 8:00 a.m., a 9:45 a.m., y los jueves de 2:15 p.m. a 4:00 p.m.

El grupo de discusión correspondiente al ciclo 3 se denominó grupo de discusión 1 (GD1) y el grupo de discusión del ciclo 5 GD2. El número de participantes en cada una de las sesiones de los grupos de discusión varió de acuerdo con la asistencia de los profesores, registrando para el caso de GD1 un máximo de 6 participantes, pero el promedio de participación estuvo en 4. El segundo grupo también registró un máximo de 6 participantes,

pero el promedio de participación fue 3. La dinámica de cada grupo fue diferente de acuerdo con las actividades que estaban previstas para cada ciclo, ya que fue necesario acordar con los profesores la agenda de cada sesión de tal forma que se atendieran asuntos institucionales y las actividades previstas en el proyecto de investigación. En este sentido la participación fue voluntaria y en todos los casos los profesores diligenciaron los consentimientos informados garantizando el criterio ético de la investigación de estar informados de los objetivos y alcances del proyecto .

5.2.1. Contextualización de los Grupos de Discusión

En el momento que se realizó la investigación el Campestre Monteverde adelantaba un importante proceso de revisión curricular que se pudo evidenciar en la jornada pedagógica realizada el 18 de septiembre en la cual los directivos de la institución estructuraron la actividad de construcción de competencias por cada ciclo de formación para los cuatro campos de pensamiento que se vienen construyendo (ver **Figura 29**).

La institución ha realizado una adaptación de la propuesta de la secretaria de educación de Bogotá sobre el trabajo curricular por ciclos que surgió en una de las líneas estratégicas del Plan de Desarrollo 2004 – 2008, Bogotá sin Indiferencia liderado por la administración de la alcaldía de Bogotá de Luis Eduardo Garzón, en la cual se enfatizó en el posicionamiento y rescate de la educación como derecho fundamental, línea que tuvo continuidad en la capital con el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva 2008-2012 en la administración de Samuel Moreno. Desde un comienzo los aportes conceptuales del profesor Abel Rodríguez Céspedes fueron centrales para la estructuración de la propuesta. La reorganización curricular por ciclos (RCC) se basa en la política educativa de calidad de pertinencia y relevancia social orientada a garantizar el derecho de la educación en los componentes de disponibilidad, acceso, permanencia, calidad y pertinencia que va más allá de las propuestas centradas en los resultados de pruebas y la versión estandarizada de desempeños que tiende a homogenizar a la población estudiantil imposibilitando el reconocimiento de sus necesidades y diferencias propias del contexto (SED, 2011).

La RCC se basó conceptualmente en la comprensión de los estudiantes como sujetos íntegros con capacidades, habilidades y actitudes para la construcción de proyectos de vida que permitan su realización personal y social. En este sentido, las preguntas

estructurantes del currículo ¿para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Deben estructurarse de forma pertinente al contexto sociocultural y a las características de los estudiantes en sus distintas etapas de desarrollo. Así la estructuración de la transformación curricular por ciclos se creó de acuerdo con aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos.

La RCC se representa en la **Figura 30** de acuerdo con la SED (2011, p. 38), en la cual se aprecia los ejes de desarrollo propuestos estructuralmente para cada ciclo de acuerdo con la impronta pedagógica, los grados y las edades respectivas.

Figura 29 Registro fotográfico jornada pedagógica Campestre Monteverde proceso de reestructuración curricular



Fuente propia

Figura 30 Características de reorganización curricular por ciclos (RCC)

Tabla 1. Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC.					
CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Fuente: (SED, 2011, p. 38)

La IED Campestre Monteverde adapta la propuesta de la RCC a su propio contexto institucional ajustando los grados establecidos para el ciclo 2, en el que define tercero, cuarto y quinto como parte de este, y en el caso del ciclo 3 establece los grados de sexto y séptimo, esto en virtud de los procesos formativos que realizan en cada uno de estos grados. Aunque se conserva la estructura de ciclo y se retoman los elementos de desarrollo integral del sujeto en la dimensiones socioafectiva y cognitiva, se propone la transformación curricular a partir de cuatro campos de pensamiento: histórico-social, científico-tecnológico-ambiental, lógico matemático y comunicativo, al cual se asocia por cada ciclo tres competencias estructurante alusivas a los procesos comunicativos, procesos de pensamiento y desarrollo humano tal como se ilustra en la **Figura 31**.

En enero de 2023 la institución promovió la construcción de la actividad rectora del ciclo, el propósito de formación para cada uno de los grados que hacen parte del ciclo, y a su vez impulsó la construcción del propósito general del campo, así como las competencias y habilidades.

Figura 31 Reestructuración curricular Campestre Monteverde



Fuente: Propia Proyecto IDEP-UPN Convenio No 69 Jornada pedagógica 18 de septiembre de 2023 Campestre Monteverde

Este proceso de reestructuración curricular contó con una valoración de Valencia (2023) que llamó la atención frente a la necesidad de mejorar la formulación de propósitos para ciclos y campos especificando con mayor claridad la enunciación y la formulación de competencias. Se recomendó en términos generales la construcción transversal de los campos en los correspondientes ciclos, proceso emprendido con la jornada pedagógica del 18 de septiembre que buscó continuar con esta labor.

El proceso de reestructuración y renovación curricular que adelanta la institución también se basó en el trabajo de los últimos dos años con el Instituto Merani en el cual se centra la atención en el manejo de emociones y para el segundo semestre del 2023 continuó con la realización de talleres al respecto y la entrega a los docentes del Kit de manejo de

emociones que contiene diversos materiales, entre ellos esencias, fichas y fichas que pueden emplearse en situaciones de crisis emocional.

Aunque las propuestas institucionales tanto para la reestructuración curricular como para la implementación del trabajo pedagógico de la gestión de emociones resulta importante, pertinente y necesario, se presentan varias tensiones con el cuerpo profesoral que hace alusión a las múltiples demandas que los maestros y maestras deben enfrentar cotidianamente en la escuela y en ocasiones constituyen responsabilidades para los cuales no fueron formados y para los que su profesión centrada en la enseñanza de las áreas fundamentales no está considerada. Estas tensiones se expresan en varios momentos del desarrollo de los grupos de discusión y aunque pueden constituir limitaciones importante para las apuestas institucionales, también constituyen grandes oportunidades para potencializar los procesos de transformación curricular que experimenta la institución.

5.2.2. Resultados y análisis de grupos de discusión IED Campestre Monteverde

En la **Tabla 15** se relaciona la información respectiva de los dos grupos de discusión que se desarrollaron en el Campestre Monteverde, indicando la fecha de la respectiva sesión, la transcripción, fragmentos o memorial del grupo.

En el caso del GD1C3 se logró grabar y transcribir buena parte de las sesiones realizadas, no obstante, dado que en la sesión del ciclo 3 en la que ocurría la sesión los profesores requerían abordar otros temas, fue necesario realizar fragmentos de las transcripciones. En el caso del GDC5 al comienzo de las sesiones se percibía con extrañeza el desarrollo de la investigación por la gran cantidad de trabajo que tienen los maestros y maestras, esto no generó un ambiente propicio para realizar grabaciones, por lo tanto se elaboraron memoriales del grupo, conforme con lo establecido en la metodología, en algunas sesiones se logró realizar transcripciones de fragmentos centrales. A pesar de la heterogeneidad de los registros, estos dan cuenta de las discusiones principales adelantadas con los maestros que fueron orientadas en nuestro rol de investigadores de la UPN, quienes complementamos los registros con notas de campo para evidenciar de mejor forma la experiencia vivenciada en los grupos de discusión.

Tabla 15 Grupos de Discusión IED Campestre Monteverde

No	Código de Grupo de discusión*	Fecha de Grupo de discusión	Ciclo	Transcripción (T) o fragmentos de memorial (F)**
1	GD1C3S1	26 de septiembre 8:15am	3	CMV-GD1S1T – 6 páginas
2	GD1C3S2	3 de octubre 8:00 am	3	CMVGD1S2T - 16 páginas
3	GD1C3S3	17 de octubre 8:20 am	3	CMVGD1S3T– 3 páginas
4	GD1C3S4	24 de octubre 8:20am	3	CMVGD1S4F – 4 páginas Fragmentos
5	GD1C3S5	31 de octubre 8:12am	3	CMVGD1S5F – 7 páginas
6	GD2C5S1	28 de septiembre 2:15pm	5	CMVGD2S1F– 7 páginas (memorial de sesión)
7	GD2C5S2	5 de octubre 2:15pm	5	CMVGD2S2F– 3 páginas (memorial de sesión)
8	GD2C5S3	26 de octubre 3:40 pm	5	CMVGD1S3 – 2 páginas Fragmentos
9	GD2C5S4	2 de noviembre 2:30pm	5	CMVGD1S4 – 2 páginas Fragmentos

*Grupo de discusión ciclo (GDC) sesión (S) **.

En la **Figura 32** se aprecia la nube de palabras consolidada para las 5 sesiones desarrolladas en el GD1C3 como puede apreciarse 5 palabras recurrentes que pueden interpretarse conforme el contexto presentado anteriormente y de acuerdo con lo apreciado en la discusiones. La concepción del currículo del grupo de docentes giraría alrededor del proyecto ciclo que estructura las propuestas de enseñanza de los profesores de las distintas áreas del conocimiento. Es así como, existe la preocupación por tener una escuela que forme para atender a las necesidades actuales de la sociedad (Martínez & Parga, 2014; Unesco, 2016, 2017; Bonilla & Garzón, 2021) generando así, la preocupación por las necesidades actuales de la sociedad implica una orientación hacia la adaptabilidad

y la relevancia en el currículo. La educación busca preparar a los estudiantes para enfrentar y contribuir a los cambios y desafíos de la sociedad en la que viven. Por lo tanto, el diseño microcurricular de la metas de calidad que fue analizado en el apartado documental se presenta como un elemento central de la planeación de los maestros y maestras en el ciclo, por encima de los planes de aula que no aparecen en la recurrencia analizada. Pensar en esto, es cuestionar al currículo en sus diversos niveles de concreción, es cuestionar las concepciones que se tienen sobre este y su implementación, pero, sobre todo, su pertinencia frente a la ciudadanía que demanda ser formada para la sociedad requerida (De Oliveira, 2011; Perrenoud, 2012).

El proyecto de ciclo representaría la unidad curricular de trabajo para los maestros y maestras en la medida en que a partir de este tratan una enseñanza pertinente al contexto social de los estudiantes y representa la manera de integrar o articular las áreas de matemáticas, artes, ciencias sociales, inglés, español y literatura que orientan las maestras que participaron permanentemente del grupo de discusión. Aunque existió la participación del profesor de tecnología esta área no se tiene un buen grado de ocurrencia porque no evidencia articulación al trabajo del ciclo. Debido a la organización de tiempos escolares para la realización de las clase, no participa de la reunión de ciclo maestro o maestra de las otras áreas (ciencias y educación física).

Figura 32 Nube de palabras Grupo de discusión ciclo 3



Nota. Fuente propia

En siguiente fragmento se puede evidenciar que el proyecto de ciclo es una alternativa concreta del trabajo curricular de las maestras porque aporta a la coherencia con la propuesta del aprendizaje significativo propia del enfoque constructivista de la institución, lo cual puede brindar posibilidades formativas al futuro de los estudiantes

Fragmento 1 CMV-GD1C3S4F

PACSC3: La idea es que tengamos una coherencia, entre nuestro modelo de aprendizaje significativo, nuestro trabajo por ciclos de tal manera que nuestra evaluación ya planteada si corresponda. Yo por ejemplo si a si no me entregan un trabajo, pero yo veo que el chico tiene capacidades solo que no tiene el tiempo o no le gusta uno opta por promoverlo porque sabe que más adelante puede servir o ser alguien en la vida.

El proyecto de ciclo ofrece una perspectiva curricular interesante para la evaluación de los estudiantes que para el caso de las maestras del GD1 está relacionada con sus aprendizajes significativos, lo cual puede ser congruente con los planteamientos de Rodriguez (2009) sobre este punto, ya que este autor creador de las bases conceptuales de la RCC indica que la evaluación tendría un carácter dialógico que implica el encuentro asertivo entre estudiantes y maestros, así como el reconocimiento de sus voces.

Por otro lado, a partir de la ley general de educación de 1994 define en el artículo 76 al *currículo*; establece en el artículo 77 la *autonomía* del Proyecto Educativo Institucional o PEI, como singularidad y contexto de cada comunidad educativa para que, desde su autonomía y concepto del currículo, se definan las rutas para su implementación; sin embargo, hoy, es un tema de tensión y debate un currículo único para el país, como también un currículo sin elementos mínimos comunes. Lo anterior permite analizar que es necesario encontrar un equilibrio entre un currículo nacional uniforme y la diversidad de necesidades y contextos locales. La discusión podría abordar la necesidad de elementos mínimos comunes para garantizar estándares básicos y la adaptabilidad a diversas realidades.

A pesar que el proyecto de ciclo constituya una importante propuesta de transformación curricular, para las maestras del GD1C3 abarca diversas dificultades asociadas a la falta de tiempo y espacio para trabajar con todos los maestros de las áreas y jornadas. Pese a los esfuerzos institucionales, el ciclo de las dos jornadas funciona de manera independiente y con pocas posibilidades de interacción, asimismo no es posible la

convergencia de todos los maestros de las áreas en los encuentros de ciclo, claro ejemplo de esta situación se presentó en GD1C3 jornada de la mañana que no contaba con la participación del maestro o maestra de ciencias y educación física.

Fragmento GD1C3S3

PAARC3: [...] A mí me ha tocado como directora de grupo, yo cojo esa hora para manejo de emociones, etc. En esos cursos por eso quedan colgados, anteriormente se dejaban 15 minutos antes de terminar la jornada, se socializaba en jefes de área, se planeaban actividades, pero ahora ya no hay formaciones, donde antes se unificaba la información, entonces son dinámicas que se han ido perdiendo, a veces mandan mucho correos y lo que alcance uno a mirar en el ratico que tiene, entonces ahorita, hay reuniones de ciclo, pero los maestros de artes, educación física e informática uno se entera de pura casualidad de los otros ciclos, son temas que se pierden, la educación está cogiendo como otro sentido diferente, la finalidad ya no es igual, existe desesperanza en los chicos, también ha sido complicado mirar cómo están trabajando los ciclos para llevar una articulación con los demás...

Las maestras también identifican la dificultad existente en la articulación entre los campos de pensamiento que se han promovido con fortaleza en la institución durante este año con el proyecto o trabajo por ciclo, ya que no logran establecer con claridad las relaciones de las áreas con este:

Fragmento GD1C3S4

PAIC3: Yo pienso que los campos no son los adecuados, si por ejemplo reúnen Educación Física, Artes, Español e Inglés con el eje de expresión, sin embargo, lo transversal y la relación es muy compleja, uno termina trabajándolo sin relación alguna. A nivel de recomendación es necesario revisar el tema de ciclos pero con los campos, por la relación y los tiempos en cuanto a jornadas, el otro tema es el de las brechas de calidad que ha sido dispendioso no resulta ser un trabajo de incentivo, ¿Cómo impacta esto al trabajo con los estudiantes, por ejemplo, con la falta de interés la poca flexibilidad etc?

Los datos cualitativos consolidados en las cinco sesiones de GD1C3 evidencian la importancia del trabajo curricular por ciclos, para ello, se resalta el camino hecho por la SED de Bogotá en la organización por ciclos con equipos de docentes para evitar la atomización y dispersión, los campos de pensamiento y la pedagogía por proyectos, privilegiar el trabajo colectivo, la participación, la reflexión crítica y la investigación desde los primeros años, propiciando la participación de las familias, siendo necesario alejarse del currículo como malla de asignaturas disciplinares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021). Lo anterior, subraya la necesidad de alejarse de la concepción del currículo como una mera

mallas de asignaturas disciplinares, buscando un enfoque más integrado y participativo en la educación.

Ahora bien, para caracterizar la concepción que le subyace se acudió al establecimiento de concurrencias de los registros con las categorías establecidas de los modelos curriculares y las subcategorías, para esto se elaboró la red de los registros de las cinco sesiones la cual se ilustra en la **Figura 33**.

5.2.3. Consideraciones finales

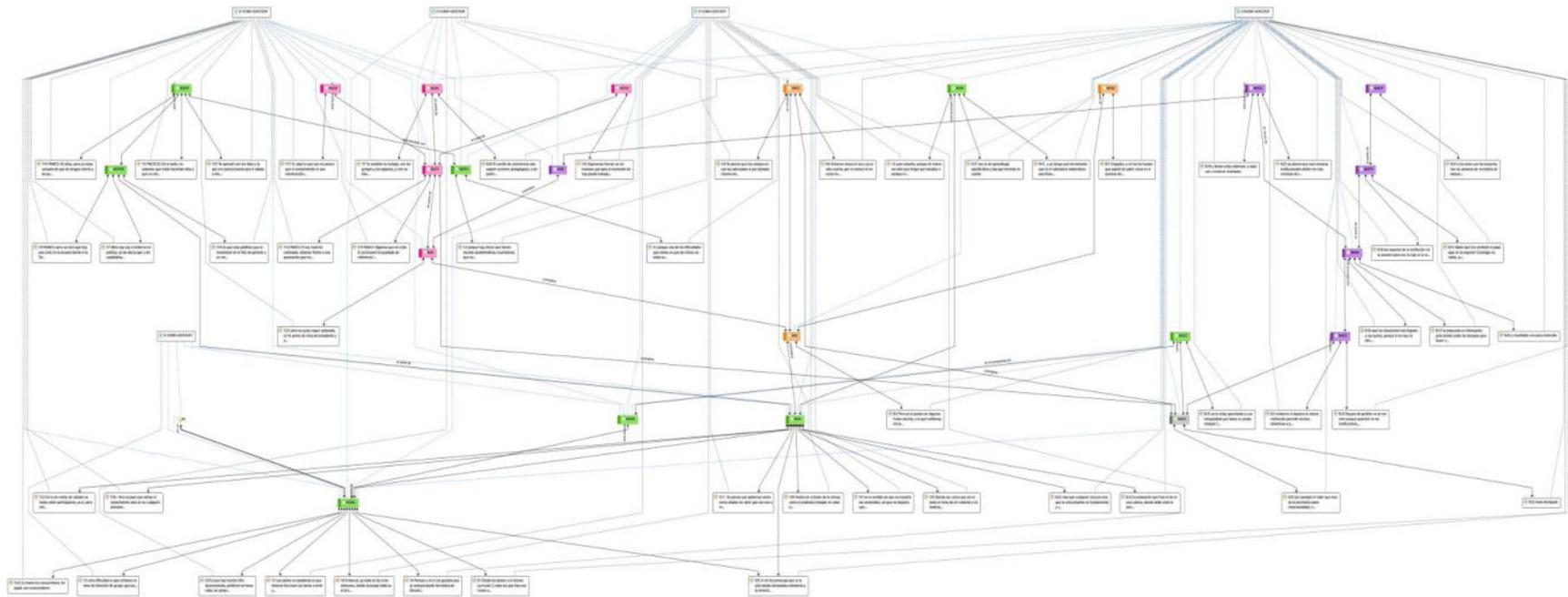
A partir del análisis cualitativo de contenido que se realiza en los dos grupos de discusión del Campestre Monteverde se puede decir que las concepciones de los profesores transitan entre el modelo curricular interpretativo al modelo curricular sociocrítico. Para ello, las concepciones y sus relaciones se deben hacer explícitas y visibles para el desarrollo profesional docente (Borko et al., 1997). De igual manera, Brown (2003) ha identificado como limitaciones de estudios empíricos la existencia de los pequeños tamaños de muestras en tales estudios; ha habido poca investigación sobre cómo se relacionan la evaluación con otras concepciones (enseñanza, aprendizaje, currículo); el que se asuma que el currículo no se ve afectado por la evaluación y que las concepciones se describan en forma unifacética en una categoría predominante, es decir, se clasifica a los docentes en una concepción particular o singular sin esperarse que las concepciones interactúen entre sí.

Siendo así, en relación con el primer modelo se evidencia una perspectiva reflexiva frente a la necesidad de continuar trabajando el proyecto de ciclo como propuesta articuladora de las áreas para favorecer una formación integral de los estudiantes. La subcategoría más concurrente al modelo interpretativo está dada por las afectaciones del currículo definidas por variedad de problemas sociales, emocionales de los estudiantes que junto con los efectos de la pandemia representan desafíos importantes para la transformación curricular. En relación con la concepción sociocrítica del currículo la concurrencia central está dada en el propio concepto de currículo que hace alusión a un proceso participativo orientado al reconocimiento y transformación del territorio escolar.

Como recomendaciones para la institución se aprecia la necesidad de organizar tiempos y espacios en la planeación institucional de tal forma que todos los profesores de las áreas pueden encontrarse en la reunión de ciclo, además es necesario acordar criterios claros y pertinentes entre directivos y maestros que permitan trazar una ruta clara para entre la perspectiva de ciclo y el trabajo por campos de pensamiento.

Para favorecer transiciones del modelo curricular hermenéutico al sociocrítico y viceversa se recomienda estructurar espacios formativos entre los maestros de ciclo 3 y el ciclo 5 para compartir experiencias significativas por ejemplo de los prototipos como estrategia de transformación pedagógica.

Figura 33 Red grupo de discusión ciclo 3 Campestre Monteverde



Para visualizar claramente la red descárguela en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/1yvZOSqBdy1sP1utMUdUFRzBldqf-Ok-E/view?usp=sharing> Use un programa visor de imágenes.

Fuente propia

La mayor ocurrencia registrada en las observaciones del GD1C3 conforme a la red construida está en el modelo curricular interpretativo, seguido del modelo tecnicista, sociocrítico y decolonial que registra la menor cantidad. De la misma forma, la mayor parte de concurrencias están dadas por la subcategoría afectación del currículo en relación con modelo interpretativo, seguido de la subcategoría enseñanza, desarrollo profesional y la subcategoría emergente política y normatividad educativa, restando las subcategorías objetivos y concepto del currículo. Lo anterior puede corroborarse con mayor claridad en las concurrencias relacionadas en la **Tabla 16**.

En relación con la subcategoría afectación del currículo las maestras hacen alusión a varias dificultades que enfrentan con los estudiantes por sus complejas situaciones familiares asociadas a consumo de sustancias psicoactivas, la falta de interés, los impactos de la pandemia, la supervaloración de las emociones en los procesos escolares, aspectos que llaman la atención para suscitar reflexiones y cambios de la propia secretaría de educación del distrito.

En cuanto la subcategoría enseñanza las maestras hacen alusión a la importancia de los procesos comunicativos en este proceso, el uso de las TIC, los procesos de evaluación estructurados por rúbricas, la necesidad de contextualizar los contenidos de enseñanza específicos a la realidad de los estudiantes y el uso de los dispositivos celulares para captar el interés y atención de los estudiantes, para ello, Stenhouse (1984), esto es, que sean problematizados porque plantean problemas diarios que vale la pena discutir de forma colegiada y no solo ejecutar lo establecido; que frente a lo pensado, planeado y decidido, se deba ir evaluando el currículo; una dialogicidad entre las exigencias externas con las decisiones internas de las escuelas: unos mínimos curriculares vs unos máximos contextuales; y reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente.

Tabla 16 concurrencias entre modelos curriculares y subcategorías

	CMV- GD1C3S1T Gr=18	CMV- GD1C3S3T Gr=8	CMV- GD1C3S4F Gr=9	CMV- GD1C3S5F Gr=25	CMV- GD1C3S2T Gr=41	Totales
○ AC Gr=1	0	1	0	0	0	1
● M1CC Gr=2	0	0	1	0	1	2
● M1E Gr=1	0	0	0	0	1	1
● M1OC Gr=1	0	0	0	0	1	1
● M2AC Gr=3	0	0	1	1	1	3
● M2CC Gr=2	0	0	0	2	0	2
● M2E Gr=1	0	0	0	1	0	1
● M2OC Gr=1	0	0	0	1	0	1
● M2PD Gr=1	1	0	0	0	0	1
● M3AC. Gr=22	6	3	4	5	4	22
● M3CC Gr=1	0	0	0	0	1	1
● M3DP Gr=4	0	0	0	4	0	4
● M3E. Gr=18	4	3	0	5	6	18
● M3IP Gr=7	1	0	0	0	6	7
● M3OC Gr=5	2	1	1	0	1	5
● M3PD Gr=5	4	0	1	0	0	5
● M3PNE Gr=4	0	0	0	4	0	4
● M4AC Gr=5	0	0	0	0	5	5
● M4CC Gr=7	0	0	0	0	7	7
● M4DP Gr=1	0	0	0	0	1	1
● M4E Gr=2	0	0	1	1	0	2
● M4OC Gr=2	0	0	0	0	2	2
● M4PD Gr=2	0	0	0	0	2	2
● M5CC Gr=2	0	0	0	0	2	2
○ MTAC Gr=1	0	0	0	1	0	1
Totales	18	8	9	25	41	101

Fuente Propia.

Frente a la subcategoría desarrollo profesional resaltan la experiencia docente que han tenido en la institución por más de 30 años de servicio, las dificultades que enfrentan por la falta de interés de los estudiantes por el estudio, las dificultades de dar sentido a los contenidos específicos de enseñanza y experiencias familiares con la formación de hijos que influyen en la enseñanza de las maestras.

Con respecto a la subcategoría emergente política y normatividad educativa, las maestras identifican la falta de compromiso de los políticos actuales con la gestión de la crisis de la escuela y cuestionan la política de la jornada única y el programa de alimentación escolar en términos de seguimiento y falta de pertinencia con la realidad de la Escuela. Critican el alto número de estudiantes por salón y la falta de atención al mejoramiento de la infraestructura de la institución. Ahora bien, además de la *concepción colaborativa*, esta *concepción crítica* resalta la importancia del análisis sobre el contexto social y político de la escuela y el papel que esta juega en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, en la que las y los ciudadanos tengan acceso a la vida digna y decente (Zeichner et al., 2005).

Los modelos curriculares tecnicista y sociocrítico tienen el mismo grado de ocurrencia en el GD1C3, encontrando para estos casos la mayor concurrencia en la subcategoría afectación del currículo. Desde la perspectiva tecnicista las maestras plantean la necesidad de avanzar en los contenidos específicos de la disciplina pese a las distintas problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes y desde la perspectiva sociocrítica se llama la atención por tomar acciones institucionales concretas que permitan enfrentar los difíciles problemas que tienen los estudiantes en términos emocionales y afectivos, se llama la atención para dar los tiempos necesarios e invertir en acciones conjuntas que permitan cambiar las problemáticas que aquejan los procesos formativos de los estudiantes.

En relación con los resultados obtenidos para el GD2C5 se observa en la **Figura 34** que las palabras más concurrentes coinciden con las establecidas para el GD1C3, pues hacen referencia a ciclo, currículo y estudiantes, las demás palabras menos frecuentes como profesores, aprendizaje, formación, plan, entre otras, guardan relación al igual que lo observado para el grupo de maestras del primer grupo de discusión con el proyecto de ciclo, esto significa que claramente en los dos colectivos el trabajo por este tipo proyectos

determina en gran parte el currículo de los maestros orientando en trabajo del aula. Particularmente en este grupo de discusión el proyecto del ciclo se estructura a partir de la propuesta de prototipos que según los propios maestros de este grupo se refieren a una forma de trabajo alternativo para trabajar las áreas del conocimiento en el territorio escolar a través de la participación activa de los estudiantes, profesores y comunidad, en este caso se indican ejemplos como el mirador, las obras de teatro, la huerta y la producción de literatura. La idea de prototipar permite recorrer el territorio, aprender en equipo a través de procesos que demandan tiempo de acuerdo con la dimensión figurativa, experimental, lúdica y afectiva.

Figura 34 nube de palabras grupo de discusión Ciclo 5 Campestre Monteverde



La opinión de los maestros del ciclo 5 jornada tarde frente al proyecto de ciclo y su relación con la propuesta de campos de pensamiento que promueven las directivas de la institución durante este año, es diferente a los planteamientos de las maestras del ciclo 3, ya que en este caso consideran que si están avanzando en la articulación del ciclo con la idea de campos de pensamiento, en la medida que vinculan las problemáticas trabajadas con los estudiantes en las distintas áreas orientadas hacia los campos, en el siguiente fragmento se evidencia que un maestro busca ejemplificar esto a través de una experiencia que desarrolló con sus estudiantes a propósito de promover la investigación escolar y el conocimiento del método científico. A partir de esto surgen concepciones refieren a un

conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno, que guían la interpretación y la acción docente (Feixas, 2010 citado por Osorio (2021).

Fragmento CMV-GD2C5S4T

POCSC5: Estamos en el ciclo 5 y llevamos 3 años de trabajar en ciclos y ese es un proceso que se ha venido enfocando que es como integrar los campos de pensamiento, por ejemplo tenían unas profes, que vienen desde la SED, pero ocasionalmente a veces asisten a veces no, de pronto no se ha dado la totalidad, pero dentro de lo que es la malla curricular hay un encuentro hay una concatenación de las problemáticas que se trabajan, pueden que de pronto X profe no lo relaciones y diga oiga es que este si me está aportando al proyecto, pero directamente nosotros si estamos vinculados y en el discurso, y en la problemática que se maneja en el salón, porque surge de una necesidad, a partir de lo local sin desconocer los lineamientos de la SED, hay una integración en ese sentido, ahora uno como director, está presente también en bueno como vamos , en que están fallando, es más yo por ej., cuando trabajo en sexto uno de los temas que enlace es el tema del método científico sin decirle a los estudiantes que estamos viendo ese tema, ellos muestran como los 7 pasos para la formación de un problema y los trabajamos aquí con la escasez del agua, las basura o problemas de mascotas, pero a decir todos los profesores no, habrá un alto porcentaje de profesores que sí y no interesa es más cuando mandamos prototipos, están enfocados en eso el método científico sin que ellos digan oiga, esto es un objetivo, esto es una hipótesis, si?.. En eso estamos trabajando.

Aunque los maestros de este ciclo 5 coinciden con las maestras del ciclo 3, al señalar las dificultades de tiempo y espacio para avanzar en el trabajo por campos de pensamiento, en sus intervenciones proponen la necesidad de avanzar en la articulación en el ejercicio de planeación:

Fragmento CMV-GD2C5S4T

POCSC5: Lo que hay es que transformar los espacios de reunión para que se dé la verdadera integración porque si solo nos reunimos los de los campos fundamentales y dejamos a las de medio ambiente de media fortalecida que están centrado en otro, van a salir con los mismos, entonces si ahorita cierra el año, cuando hagamos la planeación, están todos los profes del ciclo 5 incluyendo los de media fortalecida pues va a ser un trabajo articulado, integral y armonioso

Las dificultades reportadas por los maestros de los dos ciclos frente a la existencia de condiciones institucionales de tiempo, espacio y planeación que implica el establecimiento de ciertas condiciones gestionadas por los directivos guarda relación con la necesaria unificación de criterios entre maestros y directivos tal como lo reporta el estudio realizado por Rincón, et al. (2015), el cual señala que esta falta de unificación o concertación entre estos actores conduce a que el trabajo continúe por áreas en lugar de campos de pensamiento, adicionalmente los autores señalan que la ley general de educación establece las áreas obligatorias y no el trabajo por ciclos o campos de pensamiento.

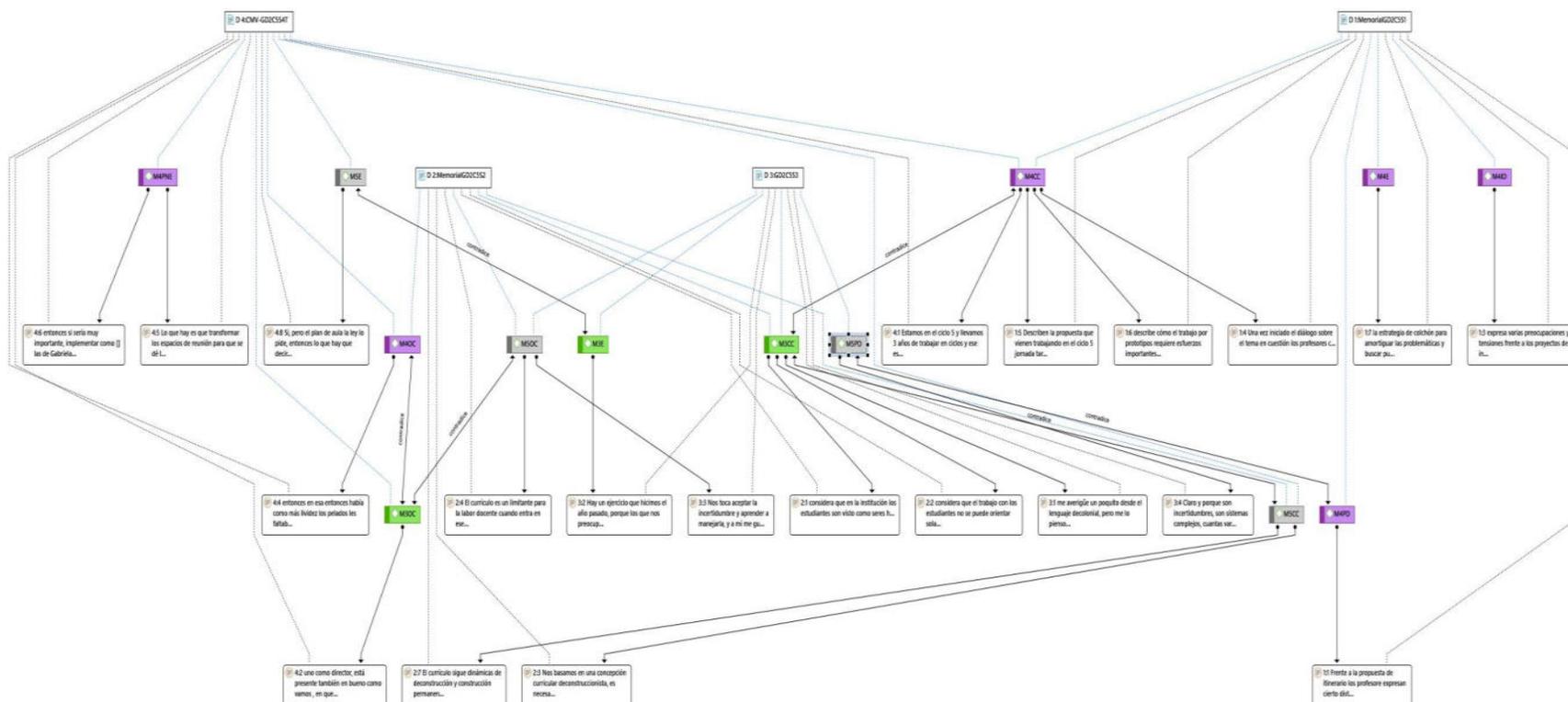
En la **Figura 35** se presenta la red para los registros consolidados del GD2C5, en la cual se puede apreciar que la mayor recurrencia para este caso corresponde al modelo curricular sociocrítico, seguido del modelo interpretativo y decolonial. La mayor concurrencia del modelo sociocrítico se presenta con la subcategoría concepto de currículo, seguido de la subcategoría emergente política y normatividad educativa. Lo anterior puede corroborarse en la **Tabla 17**.

Tabla 17 concurrencias modelos curriculares subcategorías Campestre Monteverde

	MemorialGD2C5S1 Gr=8	MemorialGD2C5S2 Gr=7	GD2C5S3 Gr=4	CMV- GD2C5S4T Gr=8	Totales
● M3CC Gr=3	0	2	1	0	3
● M3E Gr=1	0	0	1	0	1
● M3OC Gr=1	0	0	0	1	1
● M4CC Gr=6	4	0	0	2	6
● M4E Gr=1	1	0	0	0	1
● M4ID Gr=1	1	0	0	0	1
● M4OC Gr=2	0	1	0	1	2
● M4PD Gr=2	2	0	0	0	2
● M4PNE Gr=2	0	0	0	2	2
● M5CC Gr=3	0	2	0	1	3
● M5E Gr=1	0	0	0	1	1
● M5OC Gr=3	0	2	1	0	3
● M5PD Gr=1	0	0	1	0	1
Totales	8	7	4	8	27

Fuente propia

Figura 35 red de registros Grupo de discusión ciclo 5 Campestre Monteverde



Para visualizar claramente la red descárguela en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/1j9fTtyISRs8Y1KjS-ii9V04J0crC8N4U/view?usp=sharing> . Use un programa visor de imágenes.

Fuente propia

La subcategoría política y normatividad educativa se evidencia en las intervenciones de los profesores en la necesidad de transformar dinámicas institucionales que favorezcan tiempos y espacios para fortalecer el trabajo por ciclo articulado a los campos de pensamiento. Particularmente se indica la obligatoriedad que establece la ley para la presentación del plan de aula que no necesariamente se articula a la planeación de metas de calidad que los maestros destacan como el ejercicio más interesante y pertinente para el diseño microcurricular, evidenciando, la importancia de las *concepciones* de los docentes en sus prácticas de enseñanza, y entre ellas, las asociadas al *currículo*, como por ejemplo Brown (2003) y Osorio (2021), pues consideran que tales creencias educativas, como también se les llama, tienen un papel clave en la configuración de sus orientaciones curriculares (Bas & Senturk, 2019).

El concepto de currículo asociado al modelo sociocrítico que enuncian los maestros del ciclo 5 hace alusión a la construcción colectiva que vienen desarrollando en los últimos años basado en la idea de prototipos para el abordaje dinámico y participativo de los estudiantes en iniciativas integrales de las distintas áreas que buscan generar transformaciones en los estudiantes a propósito del reconocimiento del territorio escolar.

5.3. Análisis observaciones de aula IED Campestre Monteverde

De acuerdo con los aspectos metodológicos cualitativos adoptados en la investigación se planteó un análisis descriptivo para analizar qué hacen los maestros y maestras en el aula, para eso se les presentó la posibilidad de acompañarlos a través de observaciones de clase no sistemáticas, frente a lo cual la maestra de la línea de profundización en comunicación del ciclo 5 (10° y 11°) y el maestro de Química y Biología expresaron plena disposición, así fue posible realizar este ejercicio en sus clases realizadas con el grado 1001 de la jornada tarde perteneciente al ciclo 5. Así mismo, durante el desarrollo de los grupos de discusión del ciclo 3 (6° y 7°) se presentó la posibilidad de llevar a cabo las observaciones de clase a lo cual la maestra del área de matemáticas manifestó su voluntad de favorecerla con los cursos 601 y 602 jornada mañana. Por último, se presentan dos observaciones de los proyectos desarrollados por los estudiantes de grado 10 y 11 de ciclo 5 en la sesión de socialización de sus proyectos de investigación construidos en las líneas de profundización

en comunicación y gestión ambiental, en estas sesiones participan los profesores de este ciclo.

Previo al inicio de las observaciones los docentes firmaron el documento de consentimiento informado del IDEP y se le explicaron los aspectos éticos asociados a la investigación, donde no se revelarían nombres ni tendría ninguna implicación administrativa o procesal por la información aquí reportada. Las observaciones fueron grabadas en audio y luego transcritas en un total de 69 páginas y 7 documentos codificados como OA (observación de aula) y el código del docente, posterior está A u O indicando el género, seguido está el área de desempeño ECC (énfasis en comunicación), Q (química), M (matemáticas) y finalmente el ciclo (C3 o C5) en el caso de la presentación de proyectos se reporta el código PC5. Así entonces en la **Tabla 18** se resumen las observaciones de clase realizadas

Tabla 18 Observaciones de aula – Colegio Campestre Monteverde IED

	Código de profesor	Fecha de observación	Asignatura	Ciclo	Grado	Transcripción
1	PAECC5	28 de septiembre 7:00am	Énfasis en comunicación – Jornada extendida	5	1001	OAPAECC5 – 22 páginas
2	POQC5	29 de septiembre 12:30am	Química	5	1001	OAPOQC5 – 7 páginas
3	PAECC5	5 de octubre 7:00am	Énfasis en comunicación – Jornada extendida	5	1001	OAPAECC5_2 – 12 páginas
4	PAMC3	25 de octubre 8:00am	Matemáticas	3	602	OAPAMC3 – 13 páginas
5	PAMC3	25 de octubre 8:00am	Matemáticas	3	601	OAPAMC3 – 7 páginas
6	PC5	26 de Octubre 2:00pm	Línea de profundización comunicación y gestión ambiental	5	Grado once	OAP11C5 – 2 páginas
7	PC5	2 de noviembre 2:00pm	Línea de profundización comunicación y gestión ambiental	5	Grado décimo	OAP10C5 – 6 páginas

Fuente propia

Seguidamente se realizó el análisis de contenido mediante los 5 modelos asociados y 8 subcategorías, además se auscultaron algunas categorías emergentes como evaluación, empleo de recursos – patrimonio. Una vez se llevó a cabo el análisis descriptivo de cada segmento de la transcripción se procesaron los resultados con ayuda del programa Atlas ti

para la codificación, enraizamiento y densidad correspondiente a las observaciones realizadas.

5.3.1. Resultados y análisis por observaciones

Para analizar la observación 1 del ciclo 5 correspondiente a la línea de profundización en comunicación, se codificaron 26 intervenciones de la docente en los cuales prevalecían los modelos interpretativo y sociocrítico enfocados a los aquellos aspectos que afectan el currículo, posteriormente, con la misma densidad las subcategorías concepciones de currículo y objetivos de currículo. No se tienen en cuenta en ninguna parte de la transcripción las ideas previas el desarrollo profesional docente y con muy baja densidad la enseñanza de conceptos específicos el buen papel y la investigación docente como se puede apreciar en la **Tabla 19**.

Tabla 19 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 1*

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1									0
Modelo técnico M2		2							2
Modelo Interpretativo M3	1	1	5	1	5		2		15
Modelo Sociocrítico M4		2			1	6			9
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	5	1	5	2	11	0	2	26

*Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

De acuerdo a la **Figura 36** se puede apreciar como la palabra “proyecto” es una de las palabras más frecuentes, debido al desarrollo que la dinámica misma de la clase basada en aprendizaje basado en proyectos, en la que los estudiantes adelantan durante 2 años escolares pertenecientes al ciclo la construcción de éste a partir de su interés, que está directamente relacionado con resolver problemáticas de su contexto (Duarte, 2021), es por eso que las siguientes palabras frecuentes que más sobresalen son “estudiantes”, “emisora”, “presupuesto”, “Venezuela”, y “comunidad”, ya que están enmarcadas en el proceso de desarrollo de sus proyectos.

Figura 36. Nube de palabras observación de aula 1 énfasis en comunicación



Fuente propia

Los aspectos considerados permiten identificar una mayor influencia del modelo interpretativo- reflexivo evidenciando en mayor medida los aspectos sobre afectación de currículo. La mayor influencia de esta perspectiva interpretativa se traduce en una atención más aguda hacia cómo las dinámicas educativas afectan el currículo, no solo en términos formales, sino también considerando aspectos más sutiles y contextualmente relevantes (Huang, 2022).

En este sentido al analizar la observación 2 de acuerdo con el resumen de las codificaciones relacionadas en la **Tabla 19**, es importante señalar que el docente abarca todas las subcategorías, indaga ideas previas, reflexiona acerca de los objetivos de currículo, concepciones de currículo y afectaciones de currículo, aborda enseñanza, papel docente, investigación docente y desarrollo profesional, todos enmarcados en los modelos M4 y M5 y haciendo transiciones entre ellos, prevaleciendo de forma considerable el modelo decolonial, favoreciendo así un currículo incluyente (Samier, 2021), desde las necesidades contextuales formativas basado en la interculturalidad (Melesse, 2021).

La prevalencia de estos 2 modelos se puede ver cómo los docentes en el desarrollo de sus clases abordan subcategorías como objetivos curriculares haciendo transiciones entre modelos que se pueden apreciar en la red.

Tabla 19 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 2*.

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1									0
Modelo técnico M2									0
Modelo Interpretativo M3									0
Modelo Sociocrítico M4	1	1	1						3
Modelo Decolonial M5		1		1	1	1	1	1	6
Total	1	2	1	1	1	1	1	1	9

*Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

En la **Figura 37** se aprecia la frecuencia de palabras como "ejemplo" sugiere que el enfoque pedagógico está orientado hacia la presentación de casos prácticos y situaciones concretas para ilustrar conceptos, fomentando así un aprendizaje más experiencial, las palabras "progreso" y "bienestar" indican una preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, y posiblemente refleja un enfoque educativo que va más allá de la mera adquisición de conocimientos, considerando también el crecimiento personal y el bienestar emocional y reflexión sobre sustentabilidad ambiental (Samier, 2021). La repetición de términos como "diversidad" y "empatía" sugieren un ambiente educativo que valora la inclusión, la comprensión intercultural y la empatía hacia las experiencias y perspectivas de los demás. Esto podría indicar una atención significativa a la diversidad cultural y social en el aula. Finalmente, la presencia de "ayudar" junto con términos como "diversidad" podría señalar un enfoque educativo que busca cultivar un sentido de responsabilidad social y el deseo de contribuir positivamente al bienestar de los demás y del planeta.

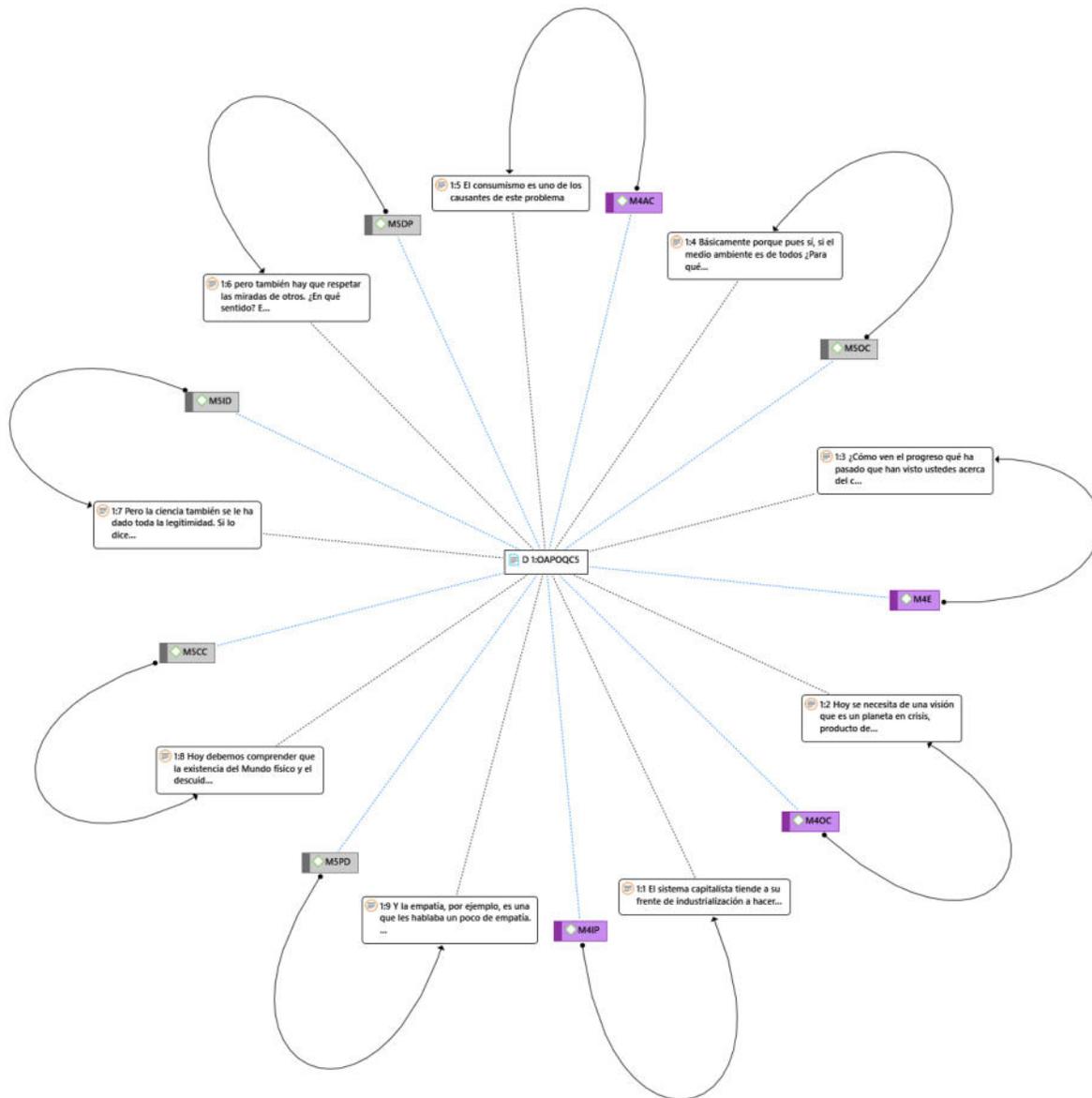
Figura 37 Nube de palabras observación de aula 2, química.



Fuente propia

Para el establecimiento de concurrencias entre las subcategorías y modelos curriculares para esta observación se presenta la **Figura 38** en la cual se visualizan que la mayor concurrencia (5) está dada para el modelo currículo decolonial con el objetivo y concepto de currículo, desarrollo profesional, papel de docente e ideas previas. Mientras que para el modelo sociocrítico hay 5 ocurrencias con objetivo y afectación del currículo, ideas previas y enseñanza. Para el primer modelo se centra la atención en el ambiente como de todos y todas, respeto de la diferencia, la empatía, y la visión reflexiva de la ciencia. En cuanto al modelo sociocrítico se cuestiona el consumismo, el progreso y capitalismo como responsable de varios problemas sociales, y se propone una visión crítica de la crisis que enfrenta el planeta.

Figura 38 red observación de aula 2, química



En relación con la tercera observación correspondiente a la profesora del ciclo 5 que actúa en la línea de profundización de comunicación se aprecia en la **Tabla 20** la recurrencia de aspectos asociados a los modelos interpretativo y sociocrítico especialmente referidos a la afectación del currículo. Tampoco se tienen en cuenta las ideas previas el desarrollo profesional docente y ahora con mayor densidad la enseñanza de conceptos específicos y el buen papel docente.

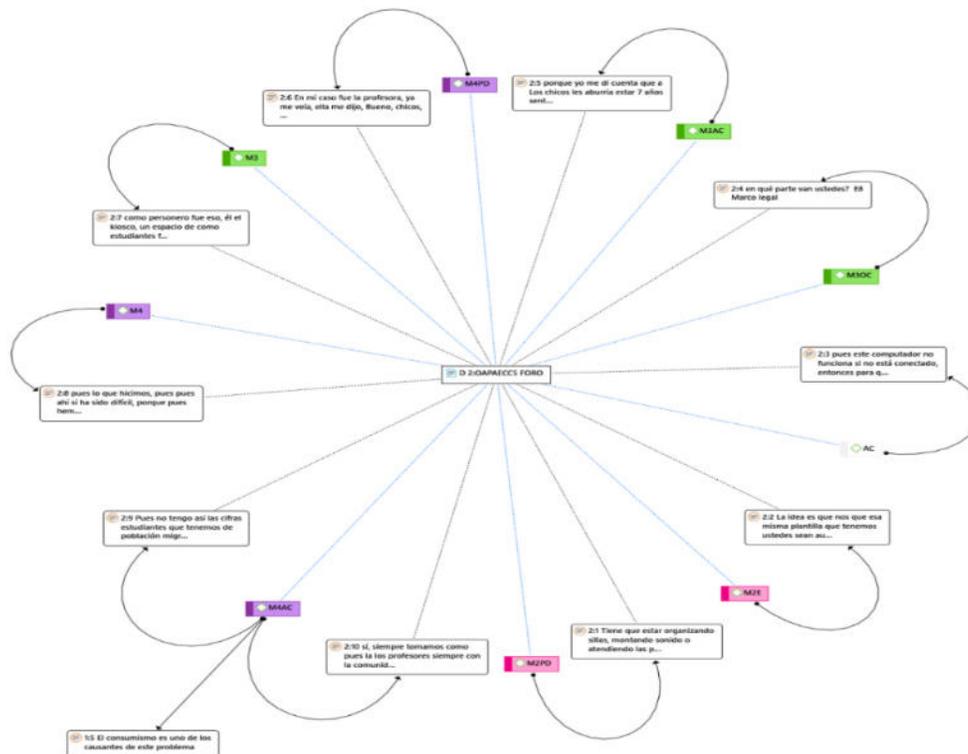
Tabla 20 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 3*.

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1									0
Modelo técnico M2			1		1	1			3
Modelo Interpretativo M3		1				2			3
Modelo Sociocrítico M4			1		1	2			4
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	1	2	0	2	5	0	0	10

*Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.
Fuente propia

Ahora bien, como puede apreciarse en la **Figura 39** hay interconexión integral entre los elementos presentes. Aunque se destaca la naturaleza interdependiente de los componentes, se observa una falta de desarrollo detallado en cada uno de los aspectos particulares. Es relevante señalar que esta red abarca tres modelos M2, M3 y M4 siendo los modelos reflexivos y sociocrítico los que prevalecen.

Figura 39 Red observación de aula 4



Frente a la cuarta y quinta observación realizada a la profesora de matemática de ciclo 3 (PAMC3) se aprecia que en su clase realizó comparaciones con el contexto histórico colombiano y las guerras actuales; en el momento de presentación del enfrentamiento de los colores los estudiantes los asociaron con los equipos de fútbol de la ciudad (Santafé y Millonarios), inició el juego de guerra explicando los símbolos, + significaba enfrentamiento, por lo tanto $6 \text{ rojos} + 10 \text{ azules} = 4 \text{ azules}$, inició con números menores a 10, posteriormente números menores a 20 y finalmente números mayores de 100 conforme a los estudiantes iban entendiendo las operaciones, seguidamente de forma organizada en el tablero ponía resúmenes como (enfrentamiento diferente color resta) y (alianza mismo color suma). Utilizó ejemplos prácticos de números enteros, asociando las operaciones con dinero y emociones y diferencias en la topografía.

La profesora PAMC3 se encontraba en constante movimiento y participación activa en la clase. Se desplazaba por todo el salón, moviéndose por el centro para atender de manera particular a los estudiantes y señalando el tablero con gestos expresivos de sus manos, subía las manos para indicar mayor cantidad, contaba con los dedos y exagerando los movimientos en el conteo, movía los dedos para preguntar. Su posición era dinámica, reflejando una conexión cercana con los estudiantes. Durante el juego y la explicación, utilizó gestos de apertura, señalando y moviendo sus brazos para enfatizar conceptos clave. Escribía en el tablero de forma organizada, en la parte superior derecha ponía convenciones y ayudas clave, inició dibujando los puntos y posteriormente fue eliminando los puntos para explicar únicamente con números. Escribió nombre de temática y fecha en la parte superior izquierda del tablero.

PAMC3 mantenía una expresión facial expresiva y amigable. Mostraba entusiasmo al explicar, sonriendo y utilizando gestos para fomentar la participación de los estudiantes. Se notaba un trato cariñoso al dirigirse a ellos, utilizando expresiones como "dime mamita" ante preguntas.

La interacción de la profesora con los estudiantes era cercana y participativa. Atendía de manera particular a sus preguntas y comentarios, mostrando empatía y paciencia. A propósito, cometía errores con los colores para fomentar la participación activa de los estudiantes para corregir las respuestas de manera estratégica para motivar la discusión.

En la clase, participaron 25 estudiantes, entre niños y niñas de aproximadamente la misma edad 11 años. Se observó que los estudiantes estaban atentos, participativos y dispuestos a interactuar con la profesora. Hubo momentos de colaboración entre ellos, estudiantes que rápidamente entendían le ayudaban a estudiantes que no, se prestaban colores, se motivaban entre ellos para la entrega de las actividades ayudándose mutuamente y compartiendo bromas, creando un ambiente tranquilo de cooperación.

La atmósfera de las clases era dinámicas y animadas. Los estudiantes se mostraron emocionados durante el juego, golpeando la mesa y expresando entusiasmo al completar ejercicios. Había ejercicios que no tenían calificación, sino que la calificación era un aplauso. A pesar de algunas interrupciones y distracciones, la profesora mantenía la atención y motivación del grupo. La sesión concluyó con la profesora evaluando y motivando a los estudiantes, 4 estudiantes estaban muy animados de resolver los ejercicios en el tablero, siempre se tuvo un ambiente amable y participativo hasta el final.

Conforme a las **Tablas 21 y 22** se evidencia como una misma docente, abarcando las mismas temáticas en dos cursos diferentes puede tener acercamientos a modelos diferentes conforme a las necesidades del contexto, para la observación 4 la docente presentaba una mayor afinidad con un modelo sociocrítico, se enfocaba en las implicaciones sociales de la guerra y los estudiantes construían en conjunto aquellas relaciones contextuales, sin embargo, con el grupo de la observación 5, la docente tenía posturas más reflexivas.

En cuanto a subcategorías prevalece la enseñanza constructivista y permanentemente crítica (del modelo sociocrítico), se reconoce como la docente pretende fomentar la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes (Hill, 2019), promoviendo la participación activa, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades críticas, sumamente interrelacionadas con el objetivo de promover habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas como reportaba la docente en los grupos de discusión y en el material microcurricular proporcionado.

Tabla 21 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 4

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1			2						2
Modelo técnico M2									0
Modelo Interpretativo M3			2	1					3
Modelo Sociocrítico M4			2		2	2			6
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	0	4	2	3	2	0	0	11

Fuente propia

Tabla 22 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 5.

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1				1					1
Modelo técnico M2			1						1
Modelo Interpretativo M3			4		1	1		1	7
Modelo Sociocrítico M4									0
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	0	5	1	1	1	0	1	9

Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

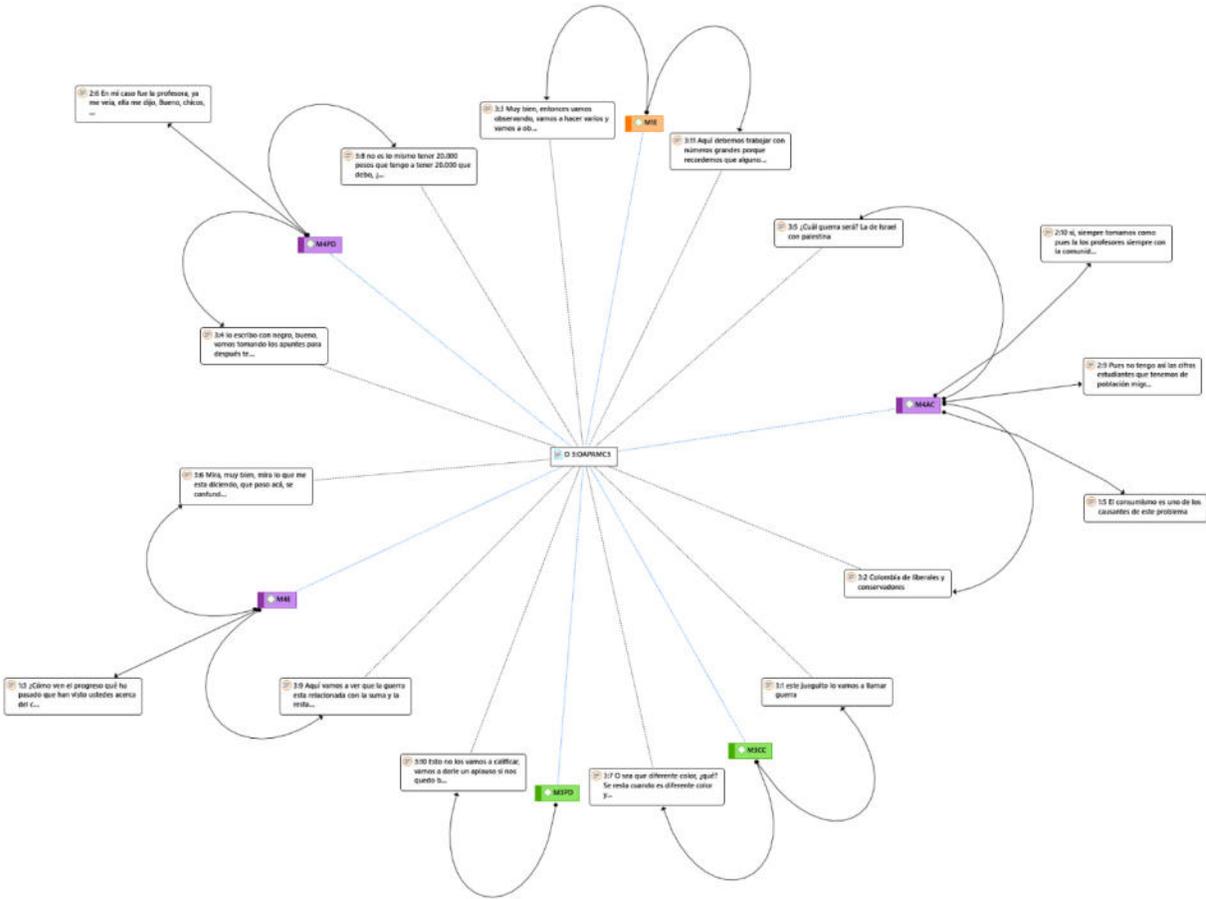
La frecuencia alta de palabras como "cardinal" y "números" en la **Figura 40** de la nube de palabras indica que la clase está centrada en el ámbito numérico, en el desenvolvimiento del concepto teórico y, específicamente, en la enseñanza de números enteros. La presencia de "docente" sugiere una relativa importancia del papel docente en la dinámica de la clase, y "estudiantes" resalta la participación activa de los alumnos en el proceso educativo.

Figura 40 Nube de palabras observaciones 4 y 5, matemáticas ciclo 3



Como puede apreciarse en la **Figura 40** las palabras relacionadas con la guerra, como "enfrentamiento", "alianza", "espía" y "soldados", indica que la enseñanza de números enteros se está abordando a través de un juego de guerra. Este enfoque lúdico puede proporcionar un contexto práctico y aplicado para el aprendizaje de conceptos matemáticos, haciendo que la experiencia sea más participativa y enfocada al contexto (Melesse, 2021) ya que se contextualiza en situaciones específicas que involucran estrategia y toma de decisiones o analogías con puntos geográficos o manejo de dinero.

Figura 42 Red observaciones 4 y 5, matemáticas ciclo 3



La sexta observación corresponden a la presentación de proyectos de los estudiantes de grado once formulados en las líneas de profundización comunicación y gestión ambiental, en la cual participan los profesores del ciclo 5 escuchando y preguntando

a los estudiantes sobre sus trabajos. Se consideró importante el registro de esta sesión por cuanto plasma una articulación importante entre las asignaturas que trabajan los estudiantes alrededor de la estructuración de un ejercicio investigativo realizado por los propios estudiantes.

De la **Tabla 23** se infiere la prevalencia de modelo sociocrítico en las intervenciones y las subcategorías de concepto de currículo y afectación de currículo, se observa una inclinación hacia la comprensión crítica del currículo como un constructo social y cultural, más allá de ser simplemente un conjunto de contenidos académicos. Al adoptar esta perspectiva sociocrítica, tienden a analizar cómo el currículo refleja y reproduce dinámicas de poder, identidades y valores en la sociedad.

Tabla 23 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 6*.

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1									0
Modelo técnico M2									0
Modelo Interpretativo M3				1	1				2
Modelo Sociocrítico M4				1		2	1		4
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	0	0	2	1	2	1	0	6

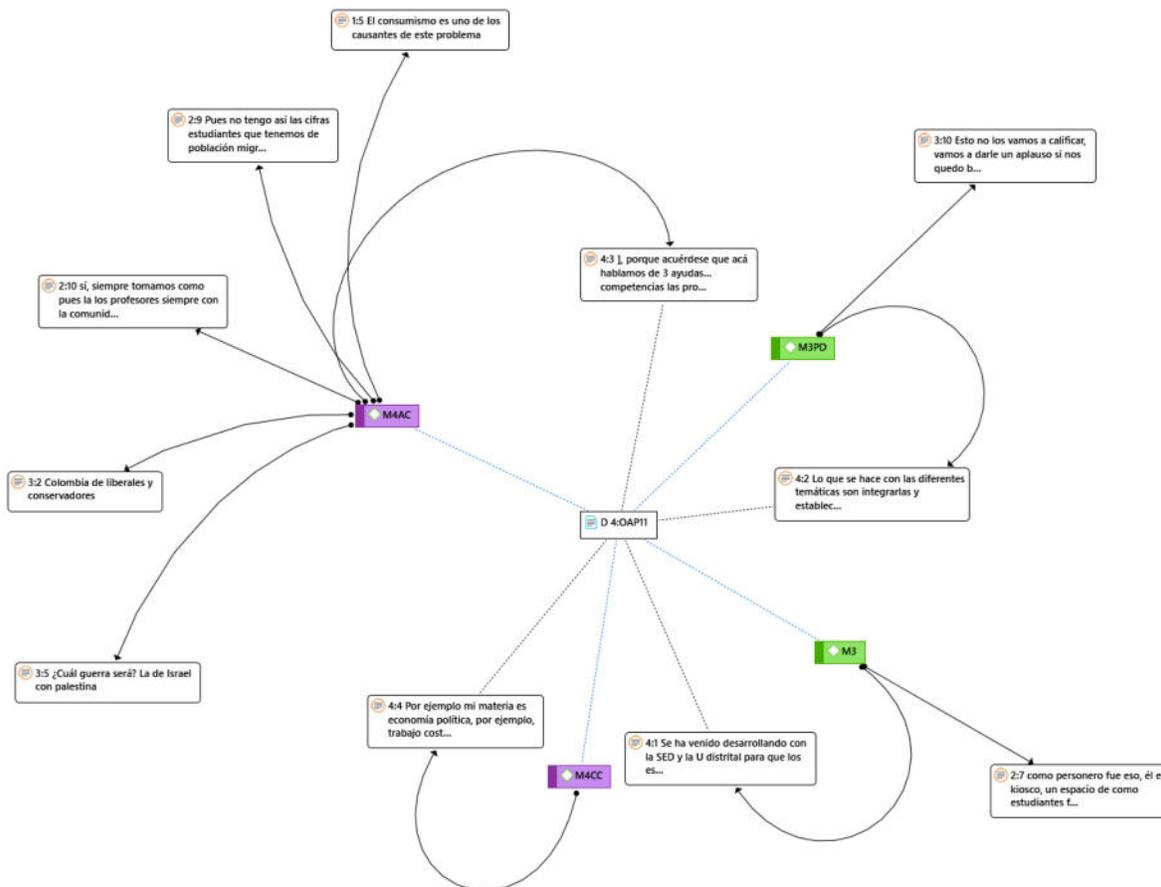
*Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

La frecuencia en la figura 41 de la palabra "proyecto" es debido a la importancia de estructural alrededor de proyectos educativos. Los estudiantes pueden estar involucrados en abordar problemas del mundo real, promoviendo así un aprendizaje más contextualizado y significativo. La repetición de "campos de pensamiento" sugiere que se de la información a los estudiantes sobre la metodología.

La inclusión de términos como "procesos" y "desarrollando competencias" indica un énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias en lugar de simplemente la adquisición de conocimientos (ver **Figura 42**). Los estudiantes podrían estar involucrados en actividades que fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones; la palabra "costos" sugiere que los estudiantes podrían estar aprendiendo sobre la gestión

Figura 8: red de observación 6, ciclo 5



La séptima observación corresponde a la presentación de proyectos de los estudiantes de grado décimo formulados en las líneas de profundización comunicación y gestión ambiental en la cual participan los profesores del ciclo 5 escuchando y preguntando a los estudiantes sobre sus trabajos. Se consideró importante el registro de esta sesión por cuanto plasma una articulación importante entre las asignaturas que trabajan los estudiantes alrededor de la estructuración de un ejercicio investigativo realizado por los propios estudiantes.

Conforme a la **Tabla 24** prevalece el modelo reflexivo-hermenéutico en los aspectos únicos observados de concepto y afectación de currículo, no hay ninguna alegoría a ideas previas, enseñanza, investigación, papel de docente o desarrollo profesional.

Tabla 24 Frecuencia de aspectos analizados en la observación de aula 7*

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1				1					1
Modelo técnico M2									0
Modelo Interpretativo M3				3		2			5
Modelo Sociocrítico M4				1		1			2
Modelo Decolonial M5									0
Total	0	0	0	5	0	3	0	0	8

*Subcategorías: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

5.3.2. Resultados y análisis integral de observaciones

Conforme a la interpretación realizada en las siete observaciones se reportó 79 registros para las 7 observaciones realizadas como se registra en la **Tabla 43**

Tabla 43 Frecuencia de aspectos analizados en observaciones de aula*

	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
Modelo conductista M1	0	0	2	2	0	0	0	0	4
Modelo técnico M2	0	2	2	0	1	1	0	0	6
Modelo Interpretativo M3	0	2	5	11	4	10	0	3	35
Modelo Sociocrítico M4	1	3	4	2	4	13	1	0	28
Modelo Decolonial M5	0	1	0	1	1	1	1	1	6
Total	1	8	13	16	10	25	2	4	79

*El análisis deductivo se realizó conforme los 5 modelos curriculares y 8 subcategorías asociadas: Ideas Previas IP, Objetivos del currículo OC, Enseñanza E, Concepto de Currículo CC, Buen profesor y Papel Docente BP-PD, Afectación del Currículo AC, Desarrollo Profesional DP, Investigación Docente ID.

Fuente propia

Se evidencia de manera generalizada en todos los docentes que la subcategoría ideas previas no se aborda de manera concreta y explícita durante el desarrollo de las sesiones observadas al igual que el desarrollo profesional e investigación docente quedan rezagadas frente a áreas como afectación del currículo, concepto de currículo, enseñanza y objetivos de currículo que presentan una mayor frecuencia.

La subcategoría que prevalece es la afectación del currículo, ya que los maestros reconocen la influencia de los medios masivos en la implementación curricular y todos aquellos factores sociales que afectan directamente la implementación curricular (Duarte,

2021), asimismo, se conciben ellos mismos como profesionales que diseñan y mejoran el currículo y así lo expresan en el quehacer con sus estudiantes. Sin embargo, esta subcategoría no presenta un amplio enraizamiento ni densidad en los documentos analizados micro curricularmente, por lo tanto, los docentes realizan las reflexiones durante el aula y sus actividades, pero toda esta reflexión no queda consignada en los documentos como planes de aula metas de calidad y de más actividades analizadas.

De otra parte, en la subcategoría enseñanza prevalecen las concepciones constructivistas sin embargo, también están presentes algunos conceptos de corte conductista y tecnicista. Particularmente esta subcategoría de enseñanza fue la más notoria y con mayor enraizamiento en el análisis micro curricular de documentación.

El concepto de currículo que prevalece en las observaciones está definido como agente integrador para fomentar el desarrollo humano y social y dar respuesta o solventar los problemas propios de un modelo reflexivo hermenéutico (Wang, 2019) este concepto sobresale por encima de cualquier otro modelo y es completamente congruente con las preocupaciones y concepciones dialogadas en los grupos de discusión con los docentes acompañados.

Conforme la **Figura 43** la subcategoría más recurrente en las observaciones de aula es la de currículo, que abarca: concepción de currículo, afectación de currículo y objetivo de currículo. Dejando a un lado el desarrollo profesional, que enmarca el rol de docente en la escuela y los intereses que orientan procesos de cualificación como lo son: la investigación y el papel científico del docente y los procesos pedagógicos que lleva a cabo como enseñanza papel del docente e ideas previa en contraste con las observaciones micro curriculares donde la categoría que prevalece es procesos pedagógicos.

En la **Figura 44** se representa la recurrencia de las palabras en las observaciones de aula, en este caso las palabras más frecuentes son “estudiantes”, “colegio”, “proyecto”, “idea”, “situación”, “actividad”, “importancia”, “números”; entre otras.

Figura 43 Representación cualitativa de prevalencia de subcategorías en observaciones

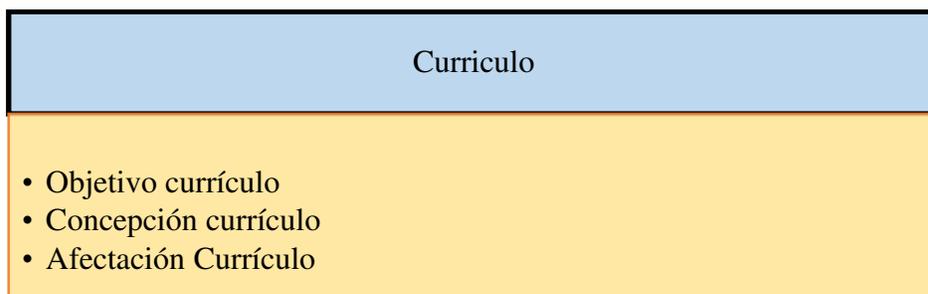


Figura 44 Nube de palabras para las 7 observaciones de aula



La palabra “estudiante” sugiere que todos los procesos están centrados en ellos, y por tanto son el centro del proceso educativo, las palabras “proyecto” y “actividad” sugieren la importancia que estos dan a las prácticas en el aula sugieren un método de enseñanza centrados en la participación activa de los estudiantes (Samier, 2021).

La alta frecuencia en la palabra colegio sugiere que dentro de aquellas observaciones acompañadas los docentes centran los aspectos específicos a las dinámicas del colegio en su contexto y afectación de forma explícita y participativa. Por otra parte, las palabras “ideas” y “números” se consideran subyacentes al desarrollo de las observaciones del énfasis de comunicación y de la clase de matemáticas.

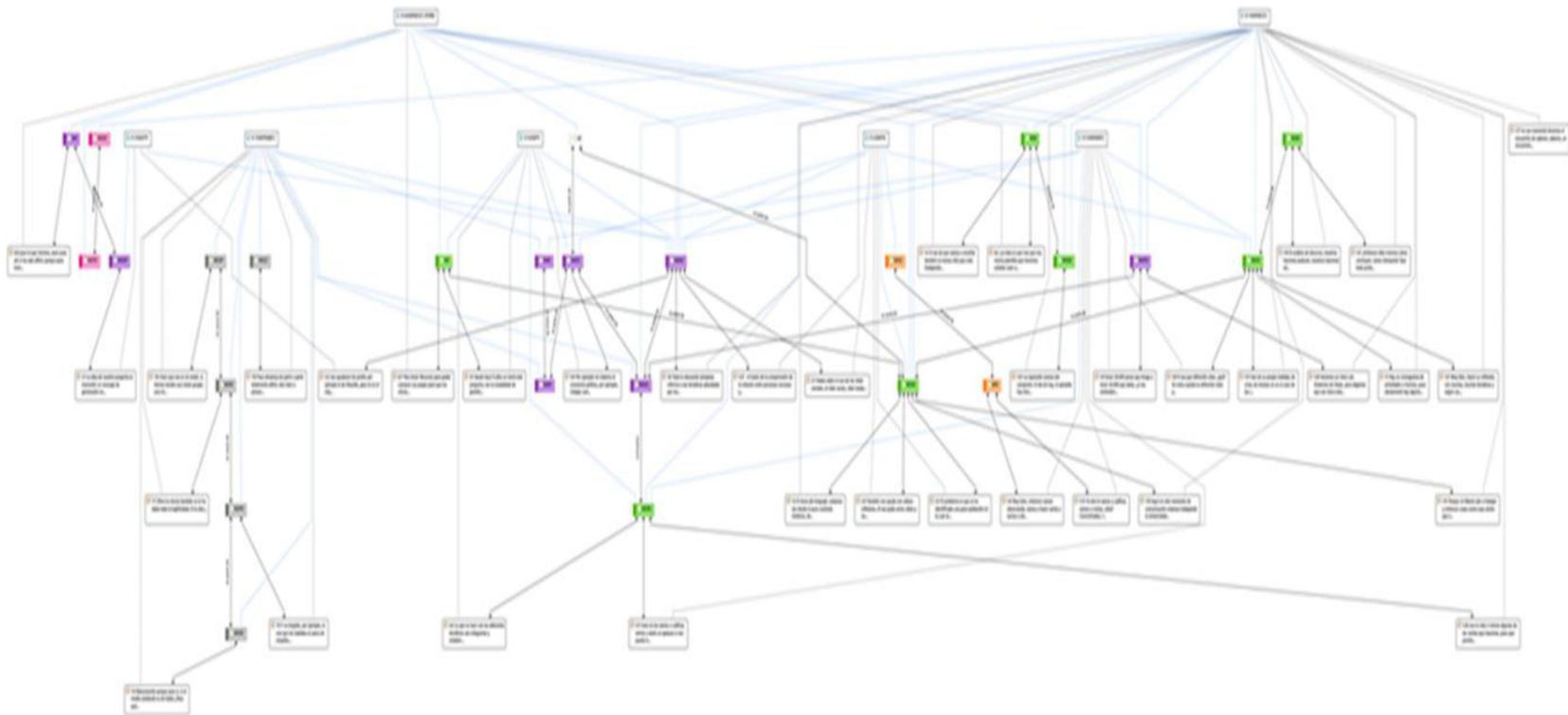
La red reportada en la **Figura 45** evidencia los códigos asignados en el análisis de las observaciones, en las cuales se identificó cada modelo y subcategoría que posteriormente fueron interrelacionados de la siguiente manera; se encuentran aproximaciones ligadas en primera instancia a los modelos que prevalecen en el quehacer docente que son los

modelos hermenéutico interpretativo M3 de tonalidad verde en el diagrama y el modelo socio crítico M4 de tonalidad morada en el diagrama.

5.3.3. Consideraciones finales

- Las ideas previas, el desarrollo profesional y la investigación docente se presentan como áreas que no reciben una atención concreta y explícita durante el desarrollo de las sesiones observadas. Por otro lado, subcategorías como afectación del currículo, concepto de currículo, enseñanza y objetivos de currículo muestran una mayor frecuencia y enraizamiento en las prácticas educativas.
- La subcategoría que resalta es la afectación del currículo, donde los docentes reconocen la influencia de los medios masivos y otros factores sociales en la implementación curricular. A pesar de esta coincidencia, se observa que estas reflexiones no quedan plasmadas de manera extensa en los documentos analizados, lo que sugiere una desconexión entre la reflexión en el aula y la documentación formal de planes y metas.
- Se recomienda fortalecer las estrategias y prácticas que aborden de manera más explícita las ideas previas, el desarrollo profesional y la investigación docente. Es esencial implementar acciones que conecten la reflexión en el aula con la documentación institucional.

Figura 45 red general de las 7 observaciones de aula realizadas



Nota Fuente propia.

Ver figura con visor de imágenes: https://drive.google.com/file/d/1gkdt406vx0zqxtAET9OxiMU_uvmWUnJ1/view?usp=sharing

5.4. Análisis de documentos institucionales IED Campestre Monteverde

A continuación se aborda el análisis de los archivos denominados meso curriculares y micro curriculares de la Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde, los cuales fueron analizados y sistematizados a partir del uso del software para análisis cualitativo de datos Atlas Ti, dichos documentos fueron compilados y codificados como se observa en la **Tabla 25**. Para efectos de la consolidación de la información y el respectivo análisis se elaboraron protocolos para la sistematización de documentos mesocurriculares (**Anexo 7**) y micro curricular (**Anexo 8**).

Tabla 25 Documentos analizados IED Campestre Monteverde

NOMBRE DOCUMENTO	CÓDIGO	AÑO	PÁGINAS
<i>PEI "Calidad de vida a través de la gestión ambiental" Colegio Campestre Monteverde</i>	CMV-Doc-PEI	2003	252
<i>Análisis de la propuesta docente para cada ciclo y campo escolar</i>	CMV-Doc-PDC	2023	3
<i>PRAE "Buscando el desarrollo sostenible ambiental en la comunidad del Campestre Monte Verde "</i>	CMV-Doc-PRAE	2023	17
<i>Formato Propuesta ciclo II</i>	CMV-Doc-PCII	2022	11
<i>Formato propuesta ciclo III</i>	CMV-Doc-PCIII	2022	12
<i>Formato propuesta ciclo IV</i>	CMV-Doc-PC IV	2022	12
<i>Formato propuesta ciclo V</i>	CMV-Doc-PC V	2022	14

Fuente propia

5.4.1. Análisis Mesocurricular

En adelante, se revisa el Proyecto Educativo Institucional PEI, evidenciando un planteamiento enfocado en las necesidades de la comunidad, desde la construcción histórica y social del sector en el que está la institución educativa. De esta manera, se establece el PEI “Calidad de vida a través de la gestión ambiental” en respuesta a diferentes problemáticas medioambientales del sector.

Se hace evidente el relacionamiento de los aspectos socioeconómicos y ambientales que emergen en el sector donde se ubica la institución educativa, por lo que desde el planteamiento curricular de la institución se centra la gestión ambiental. Además, señala la importancia de abordar la educación desde la transversalidad de saberes y la apropiación del territorio resaltando la gestión del colegio enfocada a la formación de líderes que recuperan y transforman su contexto social.

Podemos interpretar las palabras más recurrentes del Proyecto Educativo Institucional desde el abordaje de los aspectos que se recopilan a continuación en una nube de palabras que da cuenta de la estructura de la propuesta educativa de la institución (ver **Figura 46**). Se aprecia un primer nivel de importancia de propuestas centradas en la educación y evaluación alrededor de proyectos que tienen en cuenta la comunidad, los problemas, los derechos, las distintas áreas de conocimiento y que centran la atención en los estudiantes.

Lo anterior es coherente con los procesos de transformación que se gestan en la institución comenzando, ya que desde el año 1997 se ha planteado y modificado el énfasis del proyecto institucional, siendo la participación de los docentes, directivos y padres de familia fundamental para orientar y justificar el enfoque medio ambiental. Además, en respuesta a la necesidad de asegurar un desarrollo integral en los estudiantes, la institución apuesta por el desarrollo de procesos formativos transversales para generar mecanismos y estrategias en el aprendizaje de competencias que le permita a los estudiantes elaborar

Figura 47 Recurrencia de palabras PRAE IES Campestre Monteverde



Fuente propia

Los conceptos estructurantes entre el PEI y el PRAE, convergen en la apuesta de una educación dirigida a la comunidad educativa, diseñando un currículo flexible e integrador que responda a las necesidades socio culturales y ambientales de los estudiantes, de esta manera, desde los diferentes campos de pensamiento y áreas de aprendizaje emergen proyectos investigativos que dan cuenta de procesos de transformación y formación crítico reflexiva.

Ahora bien, según lo instado por la IED Campestre Monteverde y a partir de la propuesta docente para la organización curricular por ciclos, se establecen cuatro campos de pensamiento que se abordan de manera transversal teniendo en cuenta las necesidades y niveles escolares de los estudiantes (ver **Figura 48**).

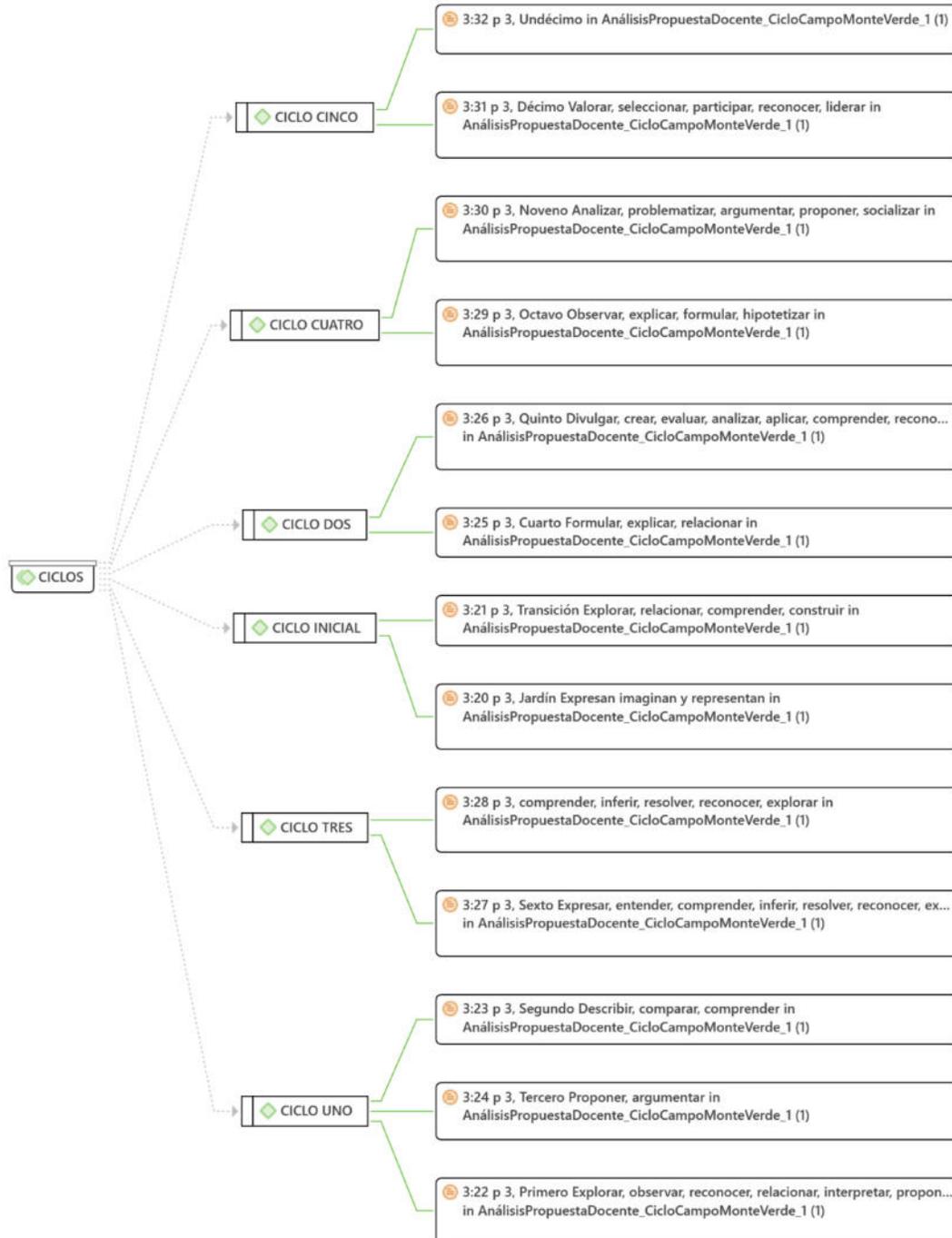
Figura 48 Campos de pensamiento IED Monteverde



Fuente propia

Así mismo, se aprecia en la **Figura 49** la red construida a partir del análisis de las propuestas curriculares de cada ciclo, en la cual se identifican los grados respectivos y los indicadores de logro. Se evidencia una modificación en la estructuración de los ciclos para la articulación entre la primaria y la secundaria, así como también se plantea la necesidad del alcance de logros como: observar, explicar, formular, hipotetizar, analizar, problematizar, argumentar, proponer y socializar como un eje fundamental para establecer articulaciones entre la básica secundaria y la educación media.

Figura 49 red de propuesta de ciclos IED Campestre Monteverde.



Ahora bien, desde el punto de vista del análisis de documentos institucionales se puede decir que las concepciones frente al currículo de los maestros del IED Campestre Monteverde van mucho más allá de las áreas de conocimiento en las que se desenvuelven. Estas concepciones reflejan no solo los campos disciplinares en los que el docente se especializa, sino también revelan su formación, enfoques pedagógicos y posturas políticas que influyen en su forma de enseñar.

En la comprensión del currículo por parte del maestro, se identifican diferentes enfoques que pretenden responder a las necesidades de los estudiantes, motivo por el cual, desde la lectura de los proyectos interdisciplinares planeados en la institución se percibe, que los docentes van más allá de la mera transmisión de conocimiento disciplinario; se observan estructuras de conocimiento en los campos de pensamiento que dan cuenta de un proceso creciente en la formación de los estudiantes. Por ende, la organización en ciclos de enseñanza exige la selección de contenido, la manera en que se abordan los temas y la priorización de ciertos conceptos sobre otros.

Asimismo, las concepciones del maestro sobre el currículo definen cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en términos de métodos, estrategias y enfoques educativos. Además, también se manifiestan en la manera en que se abordan temas sensibles o controversiales, así como en la inclusión de distintas perspectivas ambientales, culturales, sociales o históricas en el currículo.

Estas ideas moldean la práctica docente y, en última instancia, impactan en la experiencia educativa de los estudiantes, desde la lectura de los documentos meso curriculares de la institución se retoman la subcategorías tratadas en el instrumento Likert e ilustradas nuevamente en la **Tabla 26** para comprender el planteamiento de las concepciones curriculares del IED Campestre Monteverde, las cuales se interrelacionaron entre sí, con el objetivo de identificar el enraizamiento (número de unidades de registro que tiene un código) y la densidad (relaciones o vinculaciones entre códigos).

Tabla 26 Codificación subcategorías asociados a modelos curriculares

Código	Subcategorías
IP	Ideas Previas
OC	Objetivos de Currículo
E	Enseñanza
CC	Concepto de currículo
PD	Papel docente
AC	Afectación del currículo
DP	Desarrollo profesional
ID	Investigación docente

Para analizar la información se asignaron códigos específicos a cada documento meso curricular, considerados documentos institucionales clave en el estudio. Estos códigos actúan como identificadores únicos para cada uno de los documentos, permitiendo su diferenciación y facilitando el análisis subsiguiente. Luego, se emplea el software Atlas Ti, para llevar a cabo un análisis minucioso de los documentos. Esta herramienta tecnológica posibilita una exploración sistemática de los contenidos de los documentos meso curriculares, permitiendo identificar patrones, temáticas y relaciones emergentes.

Después, se establecen códigos específicos para cada subcategoría relacionada con los modelos curriculares de los documentos analizados. Estos códigos se aplican de manera sistemática y coherente, lo que permite clasificar y organizar la información según las diferentes dimensiones de los modelos curriculares en estudio. A continuación, se lleva a cabo una codificación abierta de los datos obtenidos de los documentos meso curriculares. Esta etapa implica un análisis detallado y profundo de la información, donde se identifican, etiquetan y clasifican los elementos relevantes que emergen de los documentos, permitiendo así obtener una comprensión de los modelos curriculares abordados.

En la **Tabla 27** se presenta datos de recurrencia para cada documento conforme a las subcategorías, evidenciando que la enseñanza, el concepto de currículo y el papel docente tienen mayor predominancia, seguido del objetivo del currículo y la investigación docente. La menor predominancia está en las ideas previas, afectación del currículo y no hay registro del desarrollo profesional.

Tabla 27 Recurrencias subcategoría en documentos institucionales.

Documentos mesocurriculares	CODIGOS SUBCATEGORIAS													
	IP	OC	E	CC	PD	AC	DP	ID						
CMV-Doc-PEI	0	2	2	0	2	0	0	1						
CMV-Doc-PDC	0	2	0	1	1	5	0	0						
CMV-Doc-PRAE	0	2	2	1	3	0	0	3						
CMV-Doc-PCII	1	1	1	0	2	0	0	0						
CMV-Doc-PCIII	0	1	3	0	1	0	3	1						
CMV-Doc-PCIV	0	1	1	1	1	0	0	0						
CMV-Doc-PCV	1	1	4	1	5	1	5	1	5	0	2	1	0	1

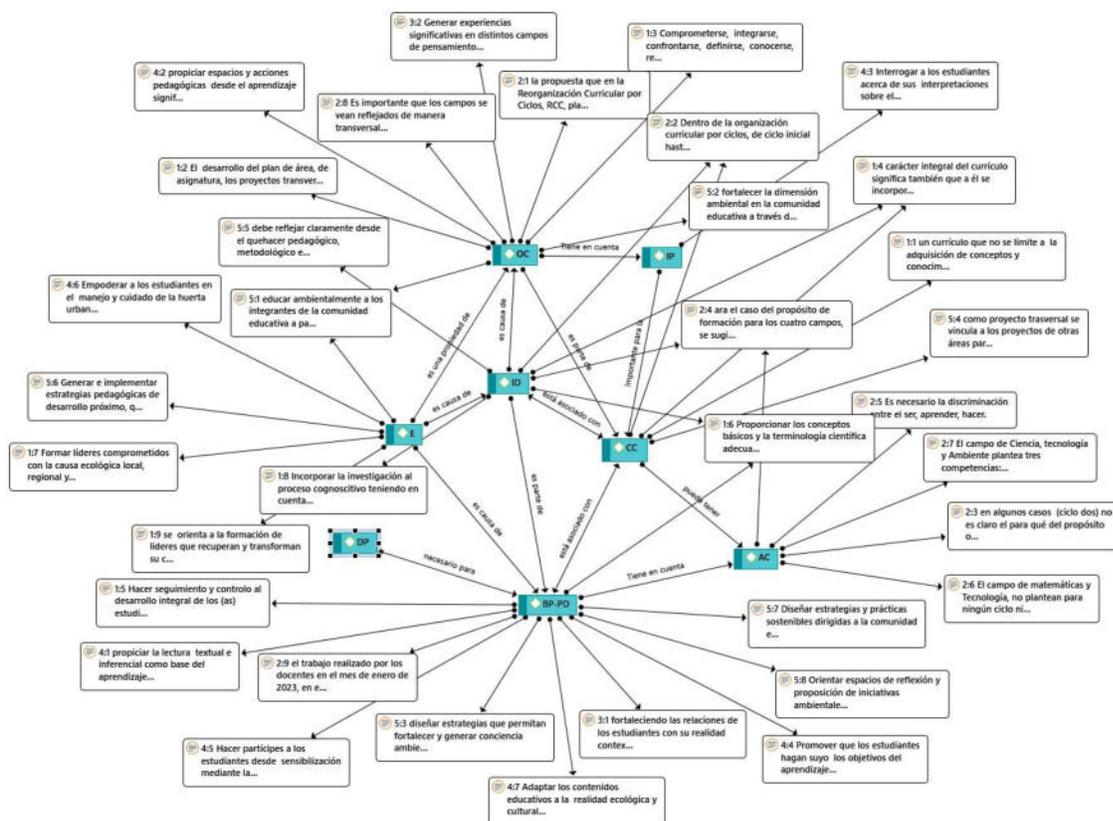
Fuente propia

En la **Figura 50** se presenta la red de relaciones establecidas entre las distintas subcategorías de la cual se infiere, que el concepto de currículo establecido en los documentos hace alusión a una concepción interpretativa, en la medida que lo considera como proyecto transversal que vincula campos de pensamiento y ciclos de formación, en este sentido no se limita a la adquisición de conocimientos terminados como ocurre en la

concepción enciclopedista o tecnicista. El currículo es integral y busca cuestionar a los estudiantes acerca de sus interpretaciones sobre el saber y el contexto. Esta visión denota una concepción reflexiva del currículo.

En cuanto a los objetivos del currículo, en los documentos institucionales hacen alusión a comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse para genera experiencias significativas en los distintos campos de pensamiento que se abordan de manera transversal en los cinco ciclos de formación. También se hace alusión a propiciar experiencias pedagógicas desde el aprendizaje significativo lo que se identifica con una concepción constructivista que permea el desarrollo de los proyectos de ciclo y los planes de aula centrados en las metas de calidad. Estos objetivos reflexivos se articulan a la búsqueda de educar ambientalmente a toda la comunidad educativa.

Figura 50 Relaciones entre subcategorías curriculares en documentos institucionales IED Campestre Monteverde.



La enseñanza vista desde los documentos va más allá de la visión reflexiva y parece tener algunos elementos sociocríticos cuando hace alusión a la búsqueda del empoderamiento de los estudiantes en diferentes actividades como las realizadas en la huerta escolar, la formación de líderes comprometidos con las causas ecológicas y ambientales en el ámbito, local, regional y global de tal forma que sean agentes de transformación social. El papel del docente es coherente con una visión reflexiva orientada al diseño de estrategias y prácticas sostenibles que orienten la formación de espacios propositivos para tratar temáticas ambientales, además de contemplar aspectos técnicos asociados al seguimiento y control del desarrollo integral de los estudiantes, y la adopción de contenidos educativos pertinentes a la realidad cultural y ecológica de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los documentos analizados, se destacó la escasa recurrencia de la subcategoría de ideas previas (ID) en los mismos, lo que sugiere una menor atención o abordaje en relación con otros aspectos curriculares considerados, lo que constituye una debilidad o limitación de los documentos porque faltaría consistencia con el enfoque curricular reflexivo y constructivista que impulsa la institución, es necesario conceptualizar extensamente la importancia de los saberes previos de los estudiantes para favorecer aprendizajes significativos y relevantes.

Por otro lado, es importante mencionar que en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Programa de Gestión Ambiental Escolar (PRAE) y el Proyecto de ciclo, hacen especial énfasis en la subcategoría de papel docente (BP-PD) en los procesos de enseñanza. Estos documentos resaltan las características deseables y el perfil que se espera de los profesores, destacando su importancia en el desarrollo de los procesos educativos dentro de la institución.

En el análisis de los documentos se evidencian aspectos clave en la educación, como lo son ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? y la estructuración del conocimiento por campos de pensamiento. Estos aspectos se interrelacionan estrechamente con el currículo institucional y los proyectos transversales de la institución. La articulación de estas subcategorías en el análisis, permiten comprender la coherencia entre lo planificado y lo

ejecutado en la práctica educativa de la institución. No obstante, es necesario un proceso de revisión y actualización de los documentos institucionales para que cuenten con un desarrollo conceptual amplio sobre los saberes de los estudiantes, las afectaciones del currículo evidenciadas en los aspectos del contexto relativos a violencia, emocionalidad, salud mental y otras necesidades sociales que irrumpen permanentemente en el escenario escolar.

5.4.2. Análisis Microcurricular

Se presenta a continuación los resultados de la sistematización y análisis de los documentos denominados microcurriculares, específicamente los planes de aula correspondientes a diversas áreas o asignaturas del IED Campestre Monteverde. La sistematización de los documentos busca captar y comprender la aplicación práctica del currículo por parte de los docentes en el diseño e implementación de sus clases, explorando las propuestas pedagógicas y didácticas adoptadas por cada uno de ellos.

El propósito es evidenciar la visión implícita del currículo en la acción docente, considerando las categorías y subcategorías propuestas para la investigación. Esto implica analizar cómo los docentes interpretan, seleccionan y aplican los elementos curriculares en su trabajo diario, revelando sus concepciones, enfoques y estrategias didácticas.

Para sistematizar los datos obtenidos, se implementó el diligenciamiento de la rúbrica o protocolo específico diseñado para la sistematización de datos (Anexo 7). Este instrumento permite estructurar y organizar de manera coherente la información recopilada de los planes de aula, facilitando así la identificación de patrones, tendencias y características comunes o divergentes entre ellos.

Durante el análisis de los planes de aula, se observa que cada docente, desde su área de conocimiento, estructura su cátedra en función de las necesidades identificadas en los estudiantes. Este enfoque promueve la generación de pensamiento reflexivo y crítico ante diversas problemáticas presentes en su entorno. Este abordaje pedagógico responde

directamente al planteamiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como a la misión y visión institucional, evidenciando la articulación entre la práctica docente y los objetivos y valores institucionales en la formación integral de los estudiantes.

En primer lugar, se realiza la recopilación y lectura detallada de los planes de aula de diferentes asignaturas correspondientes a los ciclos tres y cinco. Cada uno de estos documentos es identificado y codificado con un código específico para facilitar su seguimiento y análisis posterior. Utilizando las herramientas de análisis de datos cualitativos del Software Atlas Ti, se lleva a cabo una codificación libre de los contenidos de los planes de aula. Este proceso se basa en la identificación y clasificación de subcategorías relevantes de la investigación presentes en los documentos.

Los planes de estudio analizados corresponden mayoritariamente con materias básicas y esenciales para los ciclos educativos tres y cuatro. Cada uno de estos planes se estructura con objetivos específicos adaptados a las necesidades y características de cada ciclo y grado. Además, destacan por presentar proyectos investigativos que buscan promover y desarrollar habilidades y competencias articuladas con los campos de pensamiento propuestos por el IED Campestre Monteverde, estos proyectos constituyen una parte fundamental de la formación académica, incitando a los estudiantes a explorar, reflexionar y aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas, enriqueciendo así su aprendizaje.

En la **Tabla 28** se presentan recurrencias de enraizamiento y densidad de los documentos analizados en función de las subcategorías, en esta se evidencia que el mayor enraizamiento está dado en la subcategoría enseñanza como es lógico, seguido del papel de docente, las ideas previas y el objetivo del currículo. La mayor densidad está situada en el concepto de currículo seguido de los objetivos del currículo y la enseñanza.

Tabla 28 Enraizamiento y densidad de contenido documentos microcurriculares en función de subcategorías

Código subcategorías	Enraizamiento	Densidad
AC	3	2
PD	6	2
CC	1	4
DP	0	1
E	10	3
ID	2	1
IP	5	2
OC	5	5

Como puede apreciarse en la **Figura 51** la enseñanza se asocia al desarrollo de guías de trabajo, metodologías dialogantes, actividades específicas sobre temas de ciencias, matemáticas y especialmente se resalta la mención al campo de pensamiento de comunicación que posibilita procesos articuladores entre áreas.

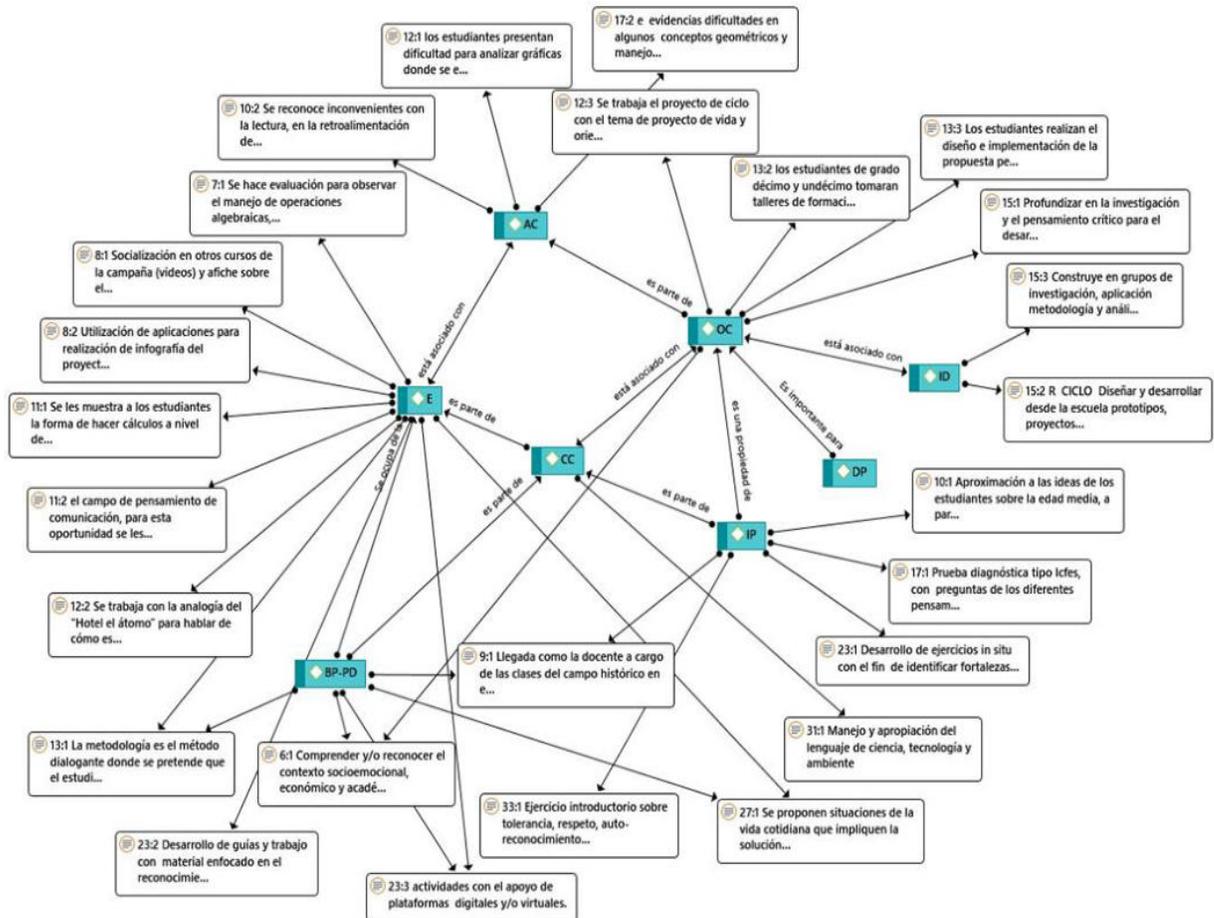
Por su parte se evidencia el reconocimiento de ideas previas de acuerdo con distintas metodologías, tales como pruebas diagnósticas, desarrollo de ejercicio in situ y ejercicios sobre tolerancia y respeto.

En cuanto al objetivo de currículo hace énfasis en el proyecto de ciclo orientado hacia la construcción de proyecto de vida, el pensamiento crítico, el diseño e implementación de propuestas pedagógicas y didácticas.

El papel del docente apunta al reconocimiento del contexto de los estudiantes a partir de la exploración de su vida cotidiana, la exploración y reconocimiento del contexto socioemocional, económico y académico.

Los anteriores aspectos dan cuenta de rasgos importantes del modelo interpretativo constructivista que desarrollan los profesores en el diseño microcurricular y que constituye una fortaleza que se puede potencializar.

Figura 51. Red de relaciones entre subcategorías en documentos microcurriculares.



Lo anterior se constata al analizar las concurrencias de las subcategorías con los modelos curriculares tal como se ilustra en la **Tabla 29** que evidencia que el mayor número de ocurrencias de los documentos analizados corresponde al modelo interpretativo específicamente asociado al papel del docente, el objetivo del currículo, la afectación curricular y las ideas previas de los estudiantes. Es interesante que existe una buena concurrencia hacia el modelo sociocrítico asociado al objetivo del currículo que constituye un elemento importante para favorecer una transición hacia este modelo.

M5PD	0	0	0	0	0	1	0	1
M5E	0	0	0	0	0	0	0	0
Concurrencias entre modelos curriculares y subcategorías Doc. Meso curriculares								
	CM-Doc- PEI	CM-Doc- PRAE	CM-Doc- PDC	CM-Doc- PCII	CM-Doc- PCIII	CM-Doc- PCIV	CM-Doc- PCV	TOTAL
M5DP	0	0	0	0	0	0	0	0
M5IP	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	29	4	12	9	12	9	3	78

5.4.3. Consideraciones finales

Desde el análisis cualitativo de los documentos mesocurriculares y microcurriculares de la Institución Educativa Campestre Monteverde, se puede determinar que, el enfoque curricular está arraigado en la gestión ambiental, evidenciándose en la estructuración de contenidos que abrazan la transversalidad de saberes y la conexión con el entorno territorial. Esta orientación promueve una conciencia activa y reflexiva entre los estudiantes y la comunidad en general para abordar problemáticas socioeconómicas y ambientales del contexto mas cercano, dando cuenta de una concepción curricular “que va más allá de simplemente plasmar por escrito objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación a aplicar, puesto que se debe haber reflexionado, debatido y decidido sobre todos y cada uno de los elementos que intervienen en la educación, teniendo en cuenta a los docentes y estudiantes.”(Luna et al., 2012).

Así mismo, la apuesta por procesos formativos transversales resalta la importancia de adquirir competencias que empoderen a los estudiantes, permitiéndoles generar acciones significativas para mejorar el ambiente y abordar desafíos socioeconómicos en su entorno. Esta estrategia educativa busca impactar en la formación integral de los individuos, preparándolos para ser agentes de cambio.

Además, es importante destacar que la flexibilidad e integración del currículo de la institución se alinea con las necesidades socioculturales y ambientales de los estudiantes. Este diseño curricular propicia la emergencia de proyectos investigativos desde diversos

campos de pensamiento, fomentando procesos de transformación y una formación reflexiva y crítica.

De esta manera, los docentes, más allá de ser meros transmisores de conocimiento, ejercen roles fundamentales en la estructuración del aprendizaje. Se evidencia un proceso evolutivo en la formación de los estudiantes a través de la exposición a estructuras de conocimiento en distintos campos de pensamiento.

Por este motivo, las concepciones del maestro acerca del currículo influyen directamente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Esto se refleja en los métodos, estrategias y enfoques educativos adoptados en los diferentes planes de estudio y documentos educativos, así como en la inclusión de diversas perspectivas ambientales, culturales, sociales e históricas en el diseño curricular.

Lo cual permite vislumbrar que el currículo concebido en la institución se distancia de visiones enciclopedistas o tecnicistas, adoptando un enfoque interpretativo y transversal que trasciende la mera adquisición de conocimientos. Esta visión promueve una reflexión continua y desafía las interpretaciones de los estudiantes sobre el saber, el que hacer y su contexto.

En resumen, el proyecto educativo de la Institución Educativa Campestre Monteverde refleja un compromiso sólido con la gestión ambiental y la formación integral de los estudiantes, fomentando una visión crítica, reflexiva y transformadora del currículo y su aplicación en el contexto educativo.

5.5. Balance General de la IED Campestre Monteverde

De acuerdo con la metodología empleada en la investigación, la IED Campestre Monteverde constituyó uno de los cinco casos colectivos de la investigación que de acuerdo con Yin (2018), puede identificarse como un caso único inclusivo en el que se buscó explicar las concepciones que presentan los maestros y las maestras en la institución conforme a referentes o modelos curriculares establecidos teóricamente. El caso también es de naturaleza intrínseca como es propuesto por Stake (2010), ya que se buscó realizar una descripción amplia de las sesiones realizadas con dos grupos de discusión constituidos por maestros y maestras participante del ciclo 3 y 5 de la institución, así estas interacciones constituyeron información cualitativa valiosa que posibilitaron comprender el caso particular más allá de pretender generalizaciones o realizar una selección por muestreo, se logró constituir dos grupos de trabajo importantes para aprender sobre la concepciones y experiencias de los maestros acerca del currículo.

En este sentido, se implementó la metodología mixta enfatizando en las descripciones cualitativas, ya que el componente cuantitativo se trató conforme con los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento Likert, que recibió el tratamiento estadístico respectivo. No obstante, los tres instrumentos restantes, análisis documental, grupos de discusión y observaciones no sistemáticas fueron de corte cualitativo y arrojaron información significativa para alcanzar los objetivos específicos de la investigación orientados a caracterizar las relaciones entre las concepciones del currículo con las prácticas docentes, identificar aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes, así como proponer recomendaciones curriculares pertinentes para las instituciones, en función de los hallazgos y en el contexto actual de los sistemas educativos.

La Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde pertenece a la localidad de Chapinero de Bogotá y está ubicada en el barrio San Luís Altos del Cabo, San Isidro, La Esperanza y La Sureña, localizado en los cerros nororientales de la ciudad en la vía que conduce a la Calera. La institución fue fundada por líderes comunales quienes solicitaron

la donación del predio por parte de un ciudadano, gestionaron las donaciones para la construcción a partir de la Fundación Plan Padrinos San Luis y vinculación posterior al SED, (SED, 2022) para prestar servicios educativos a la comunidad formada por mayoritariamente por asentamientos de invasión, con persistentes problemas de acceso a servicios públicos; específicamente, en zonas específicas de esa UPZ no se cuentan con servicios de acueducto; buena parte de su constitución hace parte de procesos de desplazamiento y migración de personas de distintas partes del país.

Según la información reportada por las directivas de la institución existen 80 profesores que laboran en la jornada mañana y tarde, de los cuales 57 diligenciaron el instrumento tipo Likert, correspondiendo a un 71% de esta población.

Se analizaron 7 documentos institucionales del Campestre Monteverde, de los cuales 2 correspondieron a los referentes del direccionamiento estratégico del currículo como lo son el PEI y el PRAE, 4 documentos correspondientes a la propuesta curricular por ciclo y un documento es un análisis de una asesora de la institución sobre la propuesta curricular. Los documentos fueron publicados entre el 2003 y el 2023 y en total se consideraron 326 folios.

Se conformaron 2 grupos de discusión cada uno conformado por 6 maestros, sin embargo, la participación varió en las sesiones realizadas, registrando en promedio una participación de 4. El primer grupo de discusión correspondió a las maestras del ciclo 3 jornada mañana y con este se realizaron 5 sesiones de trabajo, en el caso del segundo grupo correspondió al ciclo 5 y contó con cuatro sesiones de trabajo.

Se realizaron 7 observaciones de aula, de las cuales 2 fueron hechas a una profesora de ciclo 5 responsable de la línea de profundización en comunicación, otras 2 fueron realizadas a la profesora de matemáticas del ciclo 3 y las dos restantes correspondieron a observaciones de la presentación de trabajos finales de estudiantes de ciclo 5 de los grados décimo y once. Las observaciones fueron grabadas en audio y luego transcritas en un total de 69 páginas.

En la **Tabla 30** se presenta el consolidado de los promedios establecidos en las unidades de registro de los 4 instrumentos que se aplicaron en el IED Campestre Monteverde. De estos datos se puede constatar que para el caso del instrumento Likert el promedio por encima de 3.5 para el modelo conductista significa que los maestros y maestras presentan una disposición negativa hacia este y por lo tanto un distanciamiento del mismo, mientras que se muestran indecisos frente al modelo tecnicista, sociocrítico y decolonial. El valor consolidado para el modelo interpretativo indica un acercamiento o disposición hacia éste, lo cual coincide con los datos obtenidos para los demás instrumentos, ya que entre más alto sea el promedio mayor acercamiento hacia un modelo, es decir que de acuerdo con los valores obtenidos para los grupos de discusión, las observaciones de aula y los documentos institucionales se aprecia la afinidad con una concepción curricular interpretativa, pues obtiene las mejores valoraciones, seguidamente se encuentra la concepción sociocrítica, lo cual es interesante para concluir que las concepciones de los maestros y maestras de la IED Campestre Monteverde estarían transitando entre estos dos modelos curriculares.

Tabla 30. Promedios consolidados para los cuatro instrumentos aplicado en el IED Campestre Monteverde.

	M. Conductista	M. Técnico	M. Interpretativo	M. Sociocrítico	M. Decolonial
Likert	3,6	3,0	3,7	3,2	3,3
Grupos de discusión	0,2	0,5	3,7	1,8	0,9
Observaciones de aula	1,0	1,0	8,0	6,0	1,0
Documentos Institucionales	0,8	0,8	5,9	1,8	0,3

Fuente propia

A continuación se presenta el balance general a manera de conclusiones para cada uno de los instrumentos aplicados.

Instrumento tipo Likert

La caracterización de la disposición o actitud de los maestros y las maestras de la IED Campestre Monteverde frente a un determinado enfoque o modelo curricular se realizó con la participación de un grupo representativo del 71% que diligenciaron el instrumento. Los resultados indican una preferencia al modelo interpretativo o reflexivo, ya que existe una clara afinidad por este en las subcategorías ideas previas, objetivos y concepto de currículo, papel del docente, afectación del currículo y desarrollo profesional.

El análisis estadístico referido al instrumento Likert para el caso de las respuestas de los maestros del Campestre Monteverde se encuentran en el rango superior del grupo 3 (neutro) y los rangos medio alto y alto de preferencia al cambio. La moda es de 140 valor que se ubica en el grupo 4 medio alto de preferencia el cambio, también se presenta una mediana de 137 y media de 139 también ubicadas dentro de los valores de alta preferencia al cambio. Es decir que en general el grupo de maestros tiene una disposición adecuada al cambio curricular frente a los modelos curriculares conductista y tecnicista, ubicando una importante preferencia al modelo hermenéutico, lo cual coincide con los promedios obtenidos para cada una de las ocho subcategorías asociados a los cinco modelos curriculares, de las cuales se identificó una media alta para el modelo conductista y eso está relacionado con el rechazo a dicho modelo, y, por lo tanto, a la expectativa de un abordaje hacia modelos como interpretativos socio-críticos y decolonial. Otro valor que se destaca es la media para el modelo interpretativo la cual es la media más alta de todos los modelos teniendo en cuenta la distribución uniforme de los resultados.

En este sentido los maestros reconocen la importancia de un currículo integrador que fomente el desarrollo humano y social, adoptando posturas constructivistas y orientándose hacia las problemáticas del contexto actual. Sin embargo, la indecisión en el ítem de investigación docente sugiere una oportunidad para explorar y fortalecer el enfoque innovador en la práctica pedagógica. También se aproximan al modelo sociocrítico aunque presentan alejamiento significativo en el concepto de currículo lo que podría indicar la

necesidad de clarificar y fortalecer la comprensión de estos aspectos dentro de este marco sociocrítico dando apertura a la interculturalidad y a las necesidades contextuales.

Lo anterior evidencia que existe una preferencia por enfoques pedagógicos más reflexivos y participativos, alejándose de modelos conductistas, enciclopedistas y tecnicistas. Sin embargo, se destaca también la inseguridad percibida en la subcategoría de enseñanza, sugiriendo una posible área de mejora y desarrollo. Se recomienda implementar programas que aborden este aspecto.

Análisis Grupos de discusión

Con respecto a los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión desarrollados en promedio con 7 profesores de ciclo 3 y 5 del Campestre Monteverde, también existe consistencia con los resultados obtenidos tanto en el análisis de los datos obtenidos como en el instrumento Likert y el análisis de documentos curriculares, pues en este caso los registros de las sesiones evidencian concepciones interpretativas y reflexivas, pero tienden hacia una concepción sociocrítica e incluso en el caso de los maestros del ciclo 5 se sitúan en ésta. En relación con el modelo interpretativo se evidencia una perspectiva reflexiva frente a la necesidad de continuar trabajando el proyecto de ciclo como propuesta articuladora de las áreas para favorecer una formación integral de los estudiantes. La subcategoría más concurrente al modelo interpretativo está dada por las afectaciones del currículo definidas por variedad de problemas sociales, emocionales de los estudiantes que junto con los efectos de la pandemia representan desafíos importantes para la transformación curricular. En relación con la concepción sociocrítica del currículo la concurrencia central está dada en el propio concepto de currículo que hace alusión a un proceso participativo orientado al reconocimiento y transformación del territorio escolar.

Análisis de observaciones no sistemáticas

En cuanto a las observaciones realizadas a tres profesores del Campestre Monteverde, dos de ciclo 5 y una de ciclo 3 se evidencia que la subcategoría que resalta es la afectación

del currículo, donde los docentes reconocen la influencia de los medios masivos y otros factores sociales en la implementación curricular. A pesar de esta conciencia, se observa que estas reflexiones no quedan plasmadas de manera extensa en los documentos analizados, lo que sugiere una desconexión entre la reflexión en el aula y la documentación formal de planes y metas.

Las ideas previas, el desarrollo profesional y la investigación docente se presentan como áreas que no reciben una atención concreta y explícita durante el desarrollo de las sesiones observadas. Por otro lado, subcategorías como afectación del currículo, concepto de currículo, enseñanza y objetivos de currículo muestran una mayor frecuencia y enraizamiento en las prácticas de enseñanza de los maestros observados.

Análisis de documentos

La preferencia de los maestros por un enfoque o concepción curricular interpretativa y reflexiva es consistente con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de contenido de los documentos mesocurriculares y microcurriculares de la Institución, evidenciándose en una propuesta integral que articula la transversalidad de saberes y la conexión con el entorno territorial. Esta orientación promueve una conciencia activa y reflexiva entre los estudiantes y la comunidad en general para abordar problemáticas socioeconómicas y ambientales del contexto, dando cuenta de una concepción curricular que va más allá de simplemente plasmar por escrito objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación a aplicar, puesto que se debe haber reflexionado, debatido y decidido sobre todos y cada uno de los elementos que intervienen en la educación, teniendo en cuenta a los docentes y estudiantes tal como es sustentado por Luna et al. (2012).

Así mismo, la apuesta por procesos formativos transversales resalta la importancia de adquirir competencias que empoderen a los estudiantes, permitiéndoles generar acciones significativas para mejorar el ambiente y abordar desafíos socioeconómicos en su entorno. Esta estrategia educativa busca impactar en la formación integral de los individuos, preparándolos para ser agentes de cambio.

Además, es importante destacar que la flexibilidad e integración del currículo de la institución se alinea con las necesidades socioculturales y ambientales de los estudiantes. Este diseño curricular propicia la emergencia de proyectos investigativos desde diversos campos de pensamiento, fomentando procesos de transformación y una formación reflexiva y crítica.

De esta manera, los docentes, más allá de ser meros transmisores de conocimiento, ejercen roles fundamentales en la estructuración del aprendizaje. Se evidencia un proceso evolutivo en la formación de los estudiantes a través de la exposición a estructuras de conocimiento en distintos campos de pensamiento.

Por este motivo, las concepciones del maestro acerca del currículo influyen directamente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Esto se refleja en los métodos, estrategias y enfoques educativos adoptados en los diferentes planes de estudio y documentos educativos, así como en la inclusión de diversas perspectivas ambientales, culturales, sociales e históricas en el diseño curricular.

Lo cual permite vislumbrar que el currículo concebido en la institución se distancia de visiones enciclopedistas o tecnicistas, adoptando un enfoque interpretativo y transversal que trasciende la mera adquisición de conocimientos. Esta visión promueve una reflexión continua y desafía las interpretaciones de los estudiantes sobre el saber, el que hacer y su contexto.

El proyecto educativo de la Institución Educativa Campestre Monteverde refleja un compromiso sólido con la gestión ambiental y la formación integral de los estudiantes, fomentando una visión crítica, reflexiva y transformadora del currículo y su aplicación en el contexto educativo.

Recomendaciones curriculares

El rango de las edades de los maestros y maestras del Campestre Monteverde se distribuyen de forma bimodal en donde hay un rango de profesores entre los 41 y los 50 años predominante y un segundo rango predominante de docentes entre 56 y 60 años o más, esto se ve reflejado directamente en los años de experiencia docente, ya que 47 profesores de los 57 es decir el 82,5% tienen 17 años de experiencia. Por la información otorgada en las reuniones de los grupos de discusión se sabe que gran parte de esos años de experiencia docente está vinculada a la misma institución, en este sentido se recomienda aprovechar esta amplia experiencia para implementar programas de mentoría o intercambio de conocimientos y saberes entre docentes nuevos en la institución y aquellos con una larga trayectoria; puede ser beneficioso para el desarrollo profesional y la continuidad de la identidad institucional centrada en la formación integral y constructivista en líneas de profundización en gestión ambiental y comunicación.

Como recomendaciones para la institución se aprecia la necesidad de organizar tiempos y espacios en la planeación institucional, de tal forma que todos los profesores de las áreas puedan encontrarse en la reunión de ciclo, además es necesario acordar criterios claros y pertinentes entre directivos y maestros que permitan trazar una ruta clara para entre la perspectiva de ciclo y el trabajo por campos de pensamiento.

Se recomienda adelantar un proceso de revisión y actualización de los documentos institucionales de PEI y PRAE de tal forma que estén más consistentes con los planes de metas de calidad y proyectos de ciclo.

Para favorecer transiciones del modelo curricular hermenéutico al sociocrítico y viceversa se recomienda estructurar espacios formativos entre los maestros de ciclo 3 y el ciclo 5 para compartir experiencias significativas por ejemplo de los prototipos como estrategia de transformación pedagógica.

En cuanto al trabajo de aula se recomienda fortalecer las estrategias y prácticas que aborden de manera más explícita las ideas previas, el desarrollo profesional y la investigación docente. Es esencial implementar acciones que conecten la reflexión en el aula con los referentes institucionales plasmados en Proyectos de Ciclo y planeación de metas de calidad, esta última debe reconocerse como el plan de aula para optimizar el trabajo de los maestros y maestras.

Capítulo 6 Resultados y análisis IED Jorge Gaitán Cortés

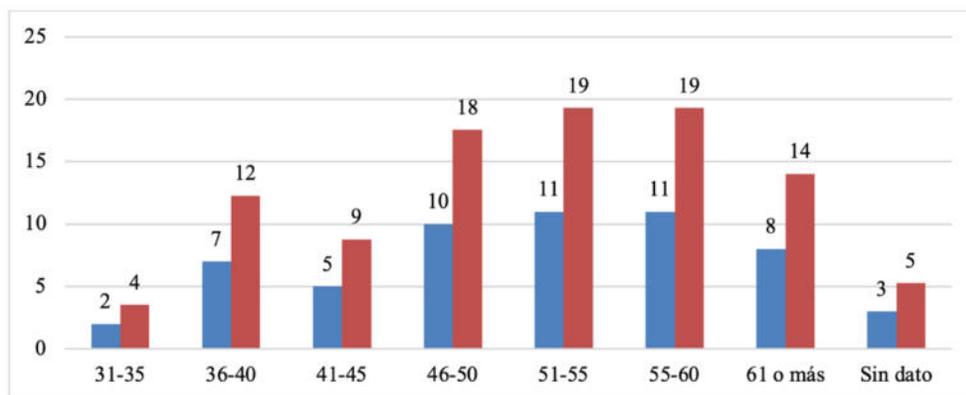
En este capítulo se presentan los resultados y análisis de la escala Likert diligenciada por 57 de 65 docentes de la IED Jorge Gaitán Cortés. Previo a ello, se presentan los datos de 9 variables nominales obtenidos en la parte preliminar de este instrumento y dos preguntas abiertas. En este proceso se consideró que la muestra fue significativa y representativa: el 88% de los docentes respondió dicho instrumento.

6.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert

Estas variables son las relacionadas con Edad, Género, Áreas de enseñanza, Años de experiencia docente, Grados escolares en los que se enseña, Título profesional, Formación posgradual logrado, Años de experiencia investigativa, Jornada laboral, Cursos recibidos recientemente y Programa de innovación curricular.

Los rangos de **edad** de los 57 participantes (**Figura 52**) se concentraron entre los 46 y 60 años, habiendo 32 profesores (barras azules) en estos rangos, que en porcentaje – color naranja, equivale al 56%; 8 son mayores de 60 (14%) y 7 tienen entre 36-40 años (12%).

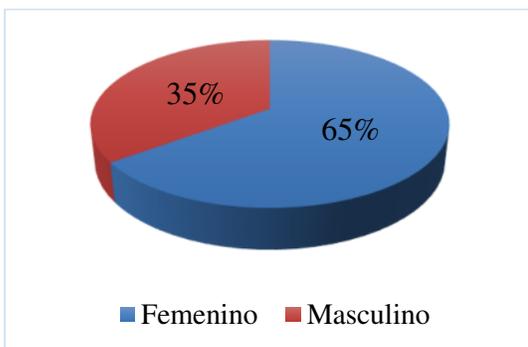
Figura 52. Rango de edad



Fuente. Autoría propia

El **género** según la **Figura 53**, se identificó en 35% (20 profesores) para masculino y 65% para femenino (37 profesoras), hubo un caso identificado como “ser humano” y otro como cisgénero.

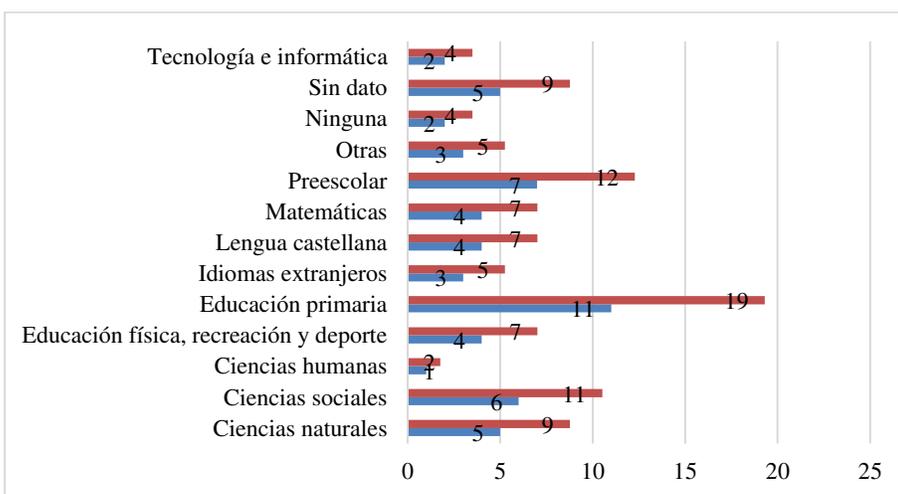
Figura 53. Género



Fuente. Autoría propia

Las **áreas de enseñanza** según la **Figura 54**, se concentran en la educación primaria con 11 (19%) docentes, en preescolar con 7 (12%), en ciencias sociales con 6 (11%), para lengua castellana y matemáticas hay 4 respectivamente, lo que equivale al 7%.

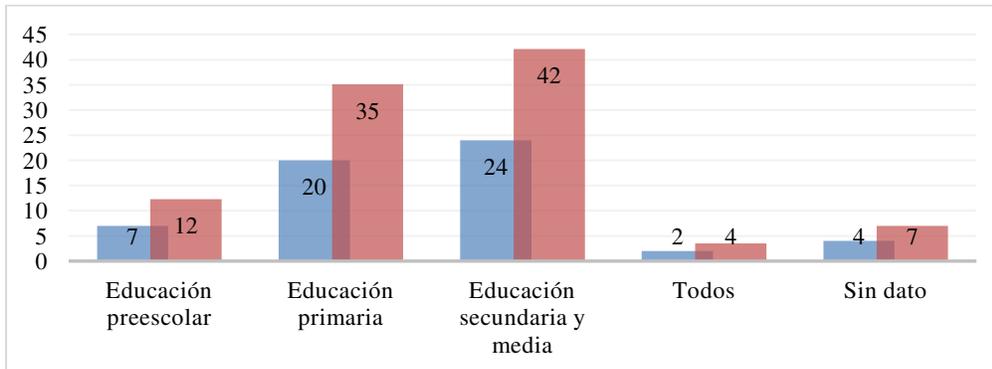
Figura 54. Áreas de enseñanza



Fuente. Autoría propia

En los **grados de escolaridad** en los que se **enseña**, la **Figura 55** evidencia que el 42% color naranja (24 profesores -color azul) están en educación secundaria; el 35% (20 docentes) en primaria, el 12% (7) en preescolar, y el 4% (2) en todos los grados y 4 no indicaron dato.

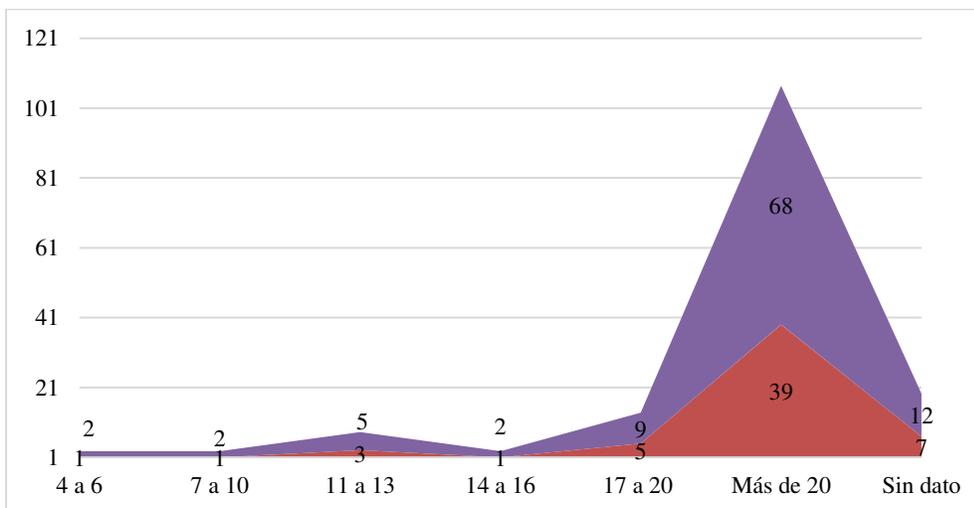
Figura 55. Grados en los que se enseña



Fuente. Autoría propia

En cuanto a los **años de experiencia docente**, la **Figura 56** muestra que se da en más de 20 años para 39 de los 57 participantes, esto es el equivalente al 68% de los docentes.

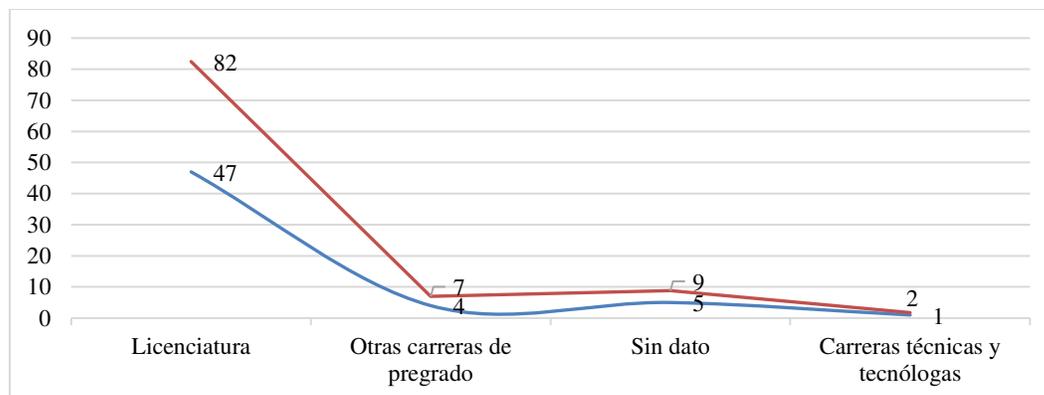
Figura 26. Años de Experiencia docente



Fuente. Autoría propia

En cuanto al **título profesional**, la **Figura 57** evidencia que la mayoría, 47 profesores, es decir, el 82% son licenciados, 4 (o 7%) tienen un título diferente al de licenciatura (**Figura 6**).

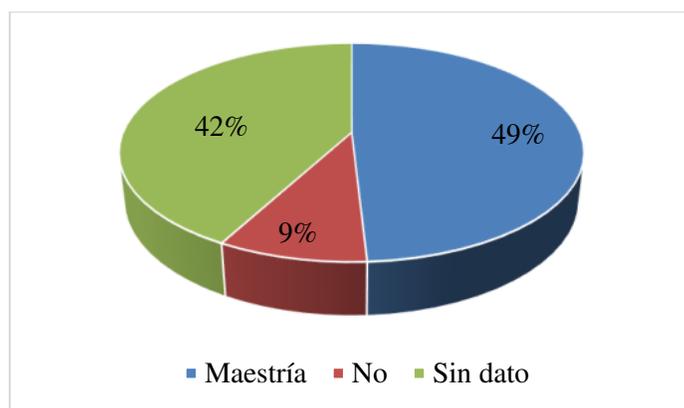
Figura 57. Título profesional de los docentes del IED - JGC



Fuente. Autoría propia

La **Figura 58** muestra que el nivel de **formación posgradual** logrado es el de maestría, para el 49% (28 docentes), el 42% no reportó el dato (24 docentes) y el 9% (5 docentes) informó no tener posgrado.

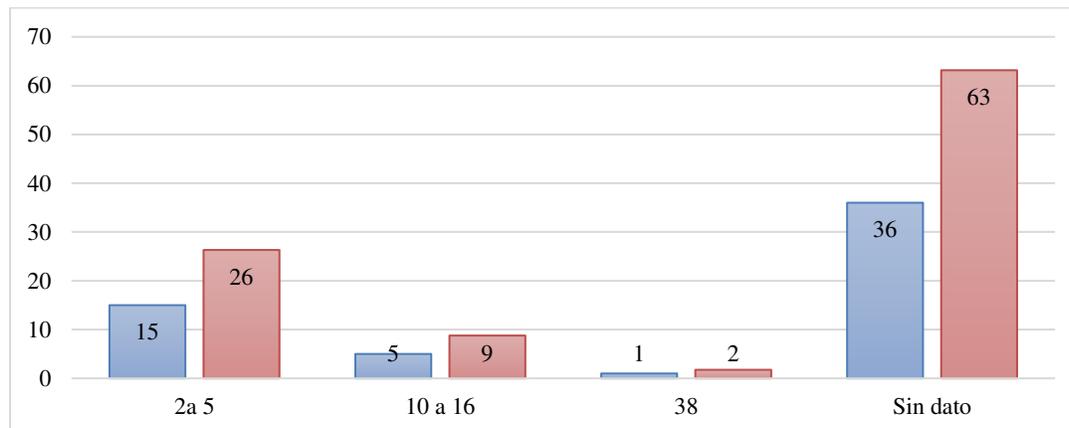
Figura 58. Nivel de maestría



Fuente. Autoría propia

En la **Figura 59**, la **experiencia investigativa**, indica que 15 docentes expresaron una experiencia entre 2 y 5 años (26%), 5 entre 10 a 16 años (9%) y 36 profesores (63%) no respondieron al ítem.

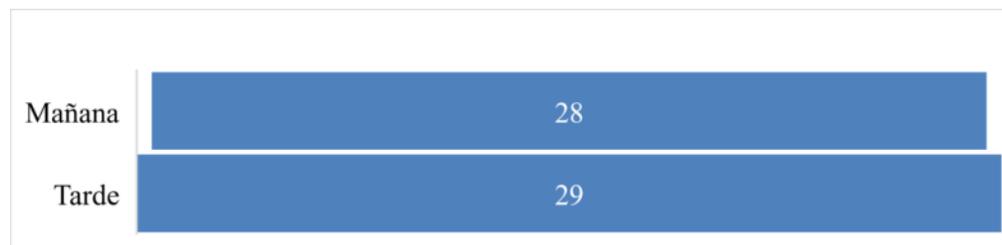
Figura 59. Años de experiencia investigativa



Fuente. Autoría propia

La **jornada laboral**, según la **Figura 60**, está casi equitativa en los participantes, siendo 28 docentes o el 49% de la jornada de la mañana y 29 o el 51% de la jornada laboral de la tarde.

Figura 60. Jornada laboral

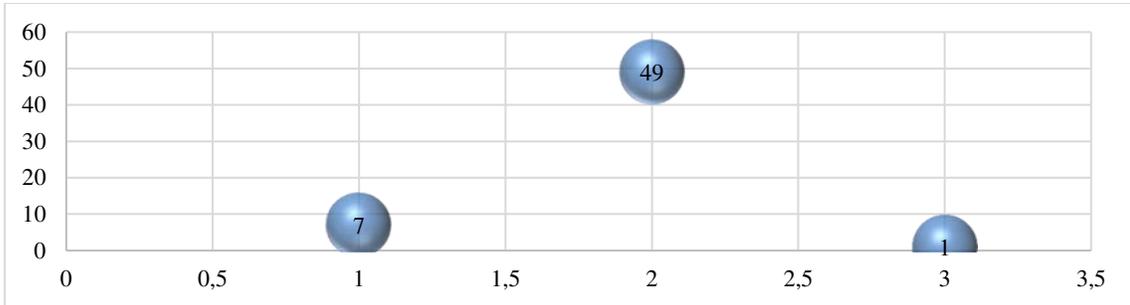


Fuente. Autoría propia

Respecto a la frecuencia de **curso recibidos recientemente**, el 86% (49) de profesores manifestó no haber recibido (grupo 2), 12% (7 docentes) si recibió (grupo 1) y 1 sin dato (grupo 3). Lo recibido se refiere a: Enfoques pedagógicos contemporáneos para el aprendizaje significativo, Diplomado de desarrollo socioemocional, Bilingüismo, como

estudiante de especialización en "pedagogía en la lúdica", y tres asociadas a alguna Maestría: en diseño y gestión de escenarios visuales de aprendizaje, en educación y en innovación Educativa con uso de TIC.

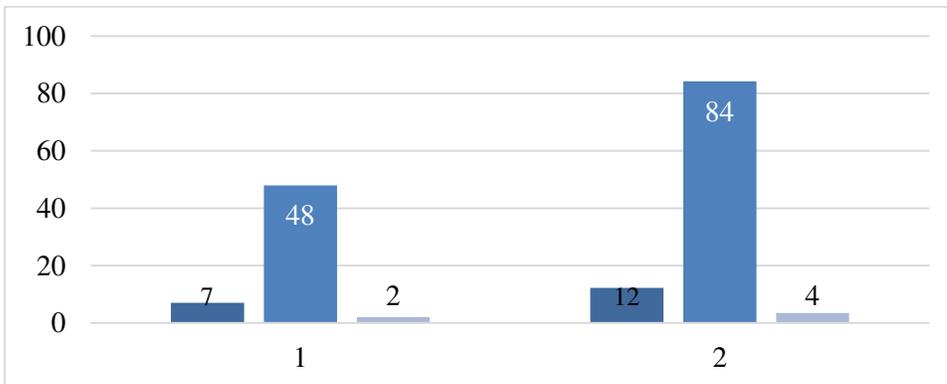
Figura 61. Frecuencia de cursos recibidos



Fuente. Autoría propia

Esto coincide con la pregunta sobre **Programa de innovación curricular** en la que el 84% de los docentes (48) manifestó no haber recibido. Los 7 que recibieron o 12%, se relacionaron con temas como: Adecuar el currículo sugerido de ingles a nuestra malla curricular del I.E.D., implementación de la plataforma Moodle como apoyo al área de tecnología e informática en el tema artefactos para los estudiantes del grado cuarto (en 2017), Implementación y Movilización del Enfoque STEM en educación inicial - Transiciones efectivas y armónicas, en Didáctica en Innovación GIPDI y en Seguridad.

Figura 62. Programa de innovación curricular



Fuente. Autoría propia

En **síntesis**, estos datos nominales dejan ver que, de los 57 docentes del IED, la mayoría tiene en edad, más de 36 años, concentrándose los mayores de 46 años en adelante; esto hace que tengan más de 20 años de experiencia como profesores, siendo el 65% mujeres; el 82% son licenciados, habiendo un 49% con maestría. El 42% se concentra en secundaria y media, habiendo 19% en educación primaria (11 docentes), 15% en preescolar (7), 11% en ciencias sociales (6), 7% para lengua castellana y matemáticas, equivalentes a 4 docentes respectivamente. Fue evidente que los profesores no han recibido cursos ni han desarrollado programas de innovación dentro de la IED - JGC, a no ser los pocos que están haciendo alguna maestría.

6.2. Datos y análisis del instrumento Likert en el JGC

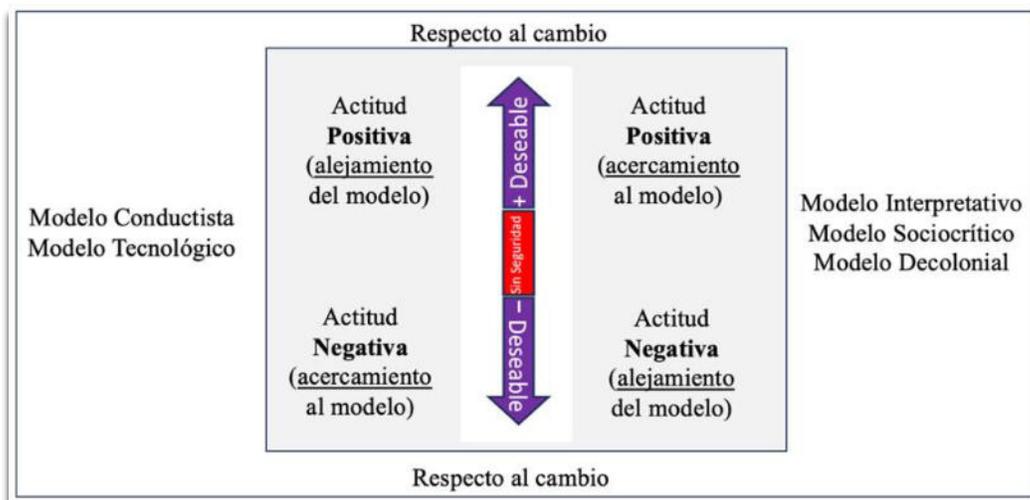
El instrumento Likert diseñado, mide el grado de acuerdo (entre 1 y 5) frente a 8 subcategorías dentro de los 5 modelos curriculares definidos (**Tabla 31**): modelo conductista, modelo tecnológico, modelo interpretativo, modelo sociocrítico y modelo decolonial. Con esto se identificó si el conjunto de profesores se acerca o se aleja del modelo, o si estaban indecisos (valor entre 2.5 y 3.5). De esta forma, se determinó su posibilidad hacia el cambio de modelo (**Figura 63**). La actitud positiva o negativa, está determinada por su acercamiento o alejamiento del modelo.

Tabla 31. Categorías y subcategorías para el análisis

CATEGORÍAS SUBCATEGORÍAS	# Ítem Conductista	# Ítem Tecnológico	# Ítem Interpretativo	# Ítem Sociocrítico	# Ítem Decolonial
Ideas previas de los estudiantes	1	9	17	25	33
Objetivo del currículo	2	10	18	26	34
Enseñanza	3	11	19	27	35
Concepto de currículo	4	12	20	28	36
Buen profesor - papel docente	5	13	21	29	37
Afectación del currículo	6	14	22	30	38
Desarrollo profesional	7	15	23	31	39
Investigación y papel científico del docente	8	16	24	32	40

Nota. Parga y Mora (2023).

Figura 63. Valoraciones frente a la posibilidad de cambio en los modelos de currículo



Nota. Elaboración propia.

De esta manera, se sumó el valor total obtenido del conjunto de respuestas de cada docente (cada punto de la **Figura 64**), se determinó la suma total de los 57 participantes y se hallaron los siguientes datos de estadística descriptiva: media, mediana, moda, desviación estándar, tal como lo presenta la **Tabla 32**; asimismo, se identificó el valor real mínimo y el valor máximo. En la **Figura 64** se representan estos valores.

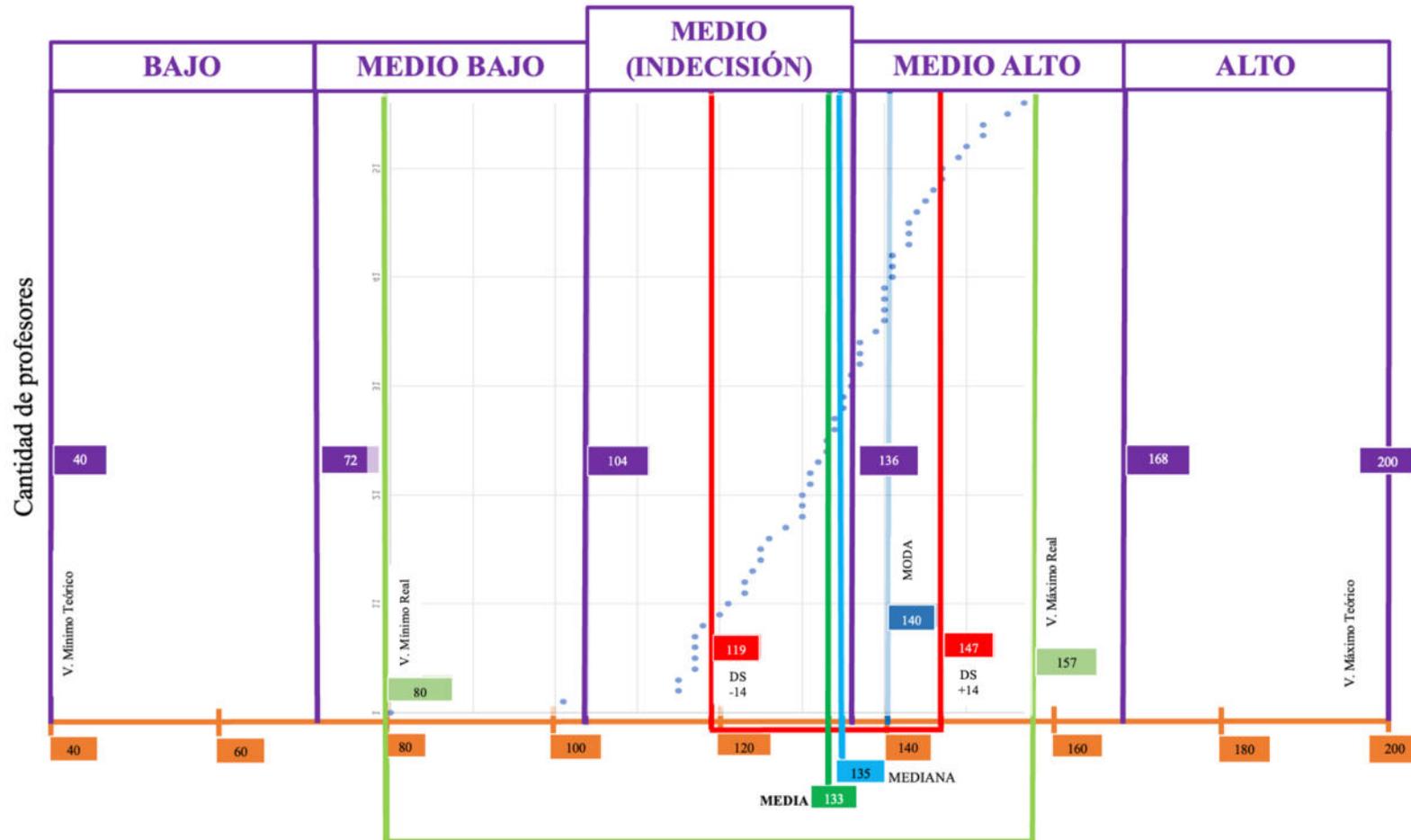
Tabla 32. Estadísticos obtenidos del instrumento Likert para el JGC

Estadísticos	Valor JGC n=57	Valor General 5 colegios n=318
Media	133	134
Mediana	135	134
Moda	117	136
Desviación Estándar	14	13
Valor Mínimo real por docente	80	80
Valor Máximo real por docente	157	176
Rango	77	96
Valor Mínimo teórico por docente	40	40
Valor Máximo teórico por docente	200	200

Nota. Datos obtenidos mediante Excel.

Según la **Tabla 32** y la **Figura 64**, de la suma total de las valoraciones de cada docente del JGC, el dato más bajo (mínimo real) fue de 80 y el más alto fue de 157 (máximo real), estos se representaron entre las líneas verdes. El recuadro rojo de la figura representa el valor de la desviación estándar, esto es, el valor ± 13 respecto a la media, siendo 147 y 119. Allí se aprecia que 17 datos (puntos que corresponden al valor de la suma de cada profesor) quedan por fuera de dicha desviación.

Figura 64. Grafica de datos estadísticos del IED - Jorge Gaitán Cortés



Nota. Fuente Basada en Parga y Mora (2023)

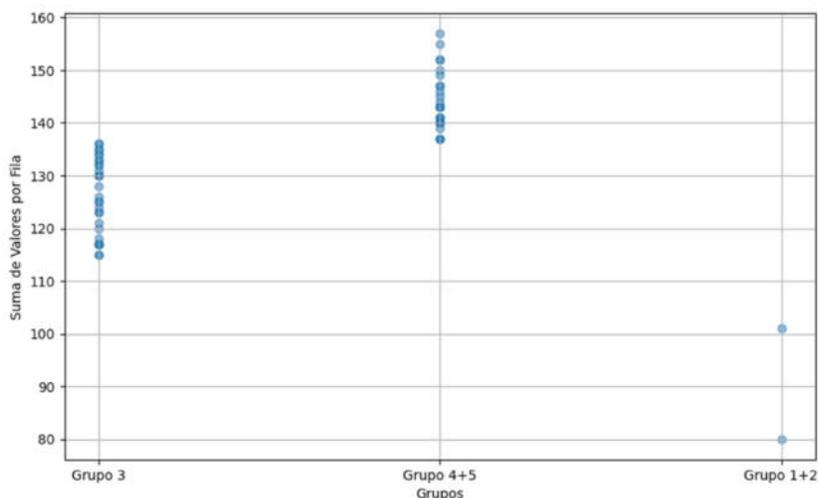
De otro lado, considerando los rangos, según los 5 grupos de percentiles (**Tabla 33**), columnas marcadas en morado en la **Figura 64**, hubo 30 datos en el nivel Medio (53%), es decir, son profesores **indecisos** o con *actitud neutra* respecto al cambio de modelo y 25 (44%) de los docentes se ubicó en el nivel Medio alto, lo que significa una disposición muy favorable frente al cambio de modelo. Esta misma se aprecia con la **Figura 65** y es constatada en la **Figura 64**.

Tabla 33. Rangos para identificar la preferencia de cambio hacia un modelo

Grupo #	Cantidad de profesores	Porcentaje
Grupo 1 y 2 (Bajo y Medio bajo)	2	3%
Grupo 3 (Medio)	30	53%
Grupo 4 y 5 (Medio alto y Alto)	25	44%

Fuente. Autoría propia

Figura 65. Grupo de rangos para identificar la preferencia de cambio hacia un modelo

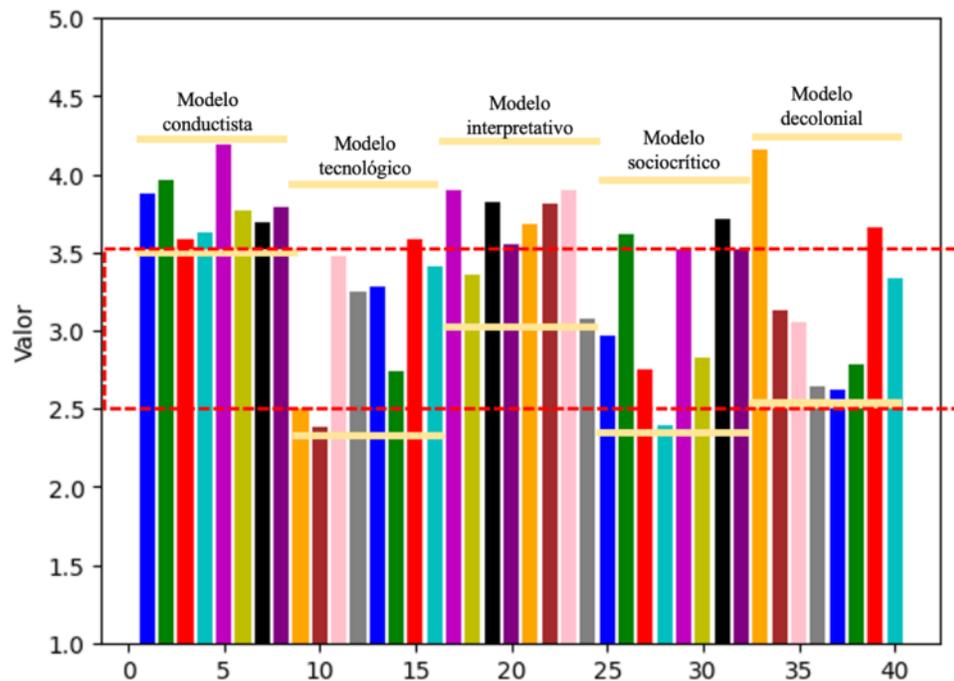


Fuente. Autoría propia

Respecto a la **media** de las respuestas para cada una de las 40 afirmaciones (**Figura 66**), considerando su valoración de 1 a 5, se observa que hubo en 18 ítems un valor entre 3.5 y 2.5 es, decir, sin seguridad; esto se dio para: 11, 12, 13, 14, 16 (del modelo tecnológico), 18, 24 (modelo interpretativo), 25, 27, 29, 30, 32 (modelo sociocrítico) 34-38, 40 (modelo decolonial). Por debajo de 2.5 estuvieron las afirmaciones 9 y 10 (del modelo tecnológico) y 28 (del modelo sociocrítico). Esto significa una *actitud negativa* hacia el modelo

tecnológico (dado su acercamiento a este) y rechazo o *actitud negativa* (dado su distanciamiento) hacia el modelo sociocrítico para estos ítems. No se han superado aspectos del modelo tecnológico.

Figura 66. Media de las valoraciones de 1 a 5 en el JGC en los 40 ítems



Fuente. Autoría propia

La **media** de todos los 8 ítems (1 al 8) del modelo conductista estuvo por encima de 3.5, lo que significa una *actitud positiva* o de rechazo hacia este modelo (alejamiento de este modelo); para los ítems 15 y 17-22 del modelo interpretativo hubo *actitud positiva*, dado su acercamiento a este; para 26 y 31 (modelo sociocrítico), 33 y 39 (modelo decolonial) de igual forma hubo una *actitud favorable* hacia estos modelos (ver **Figura 67**).

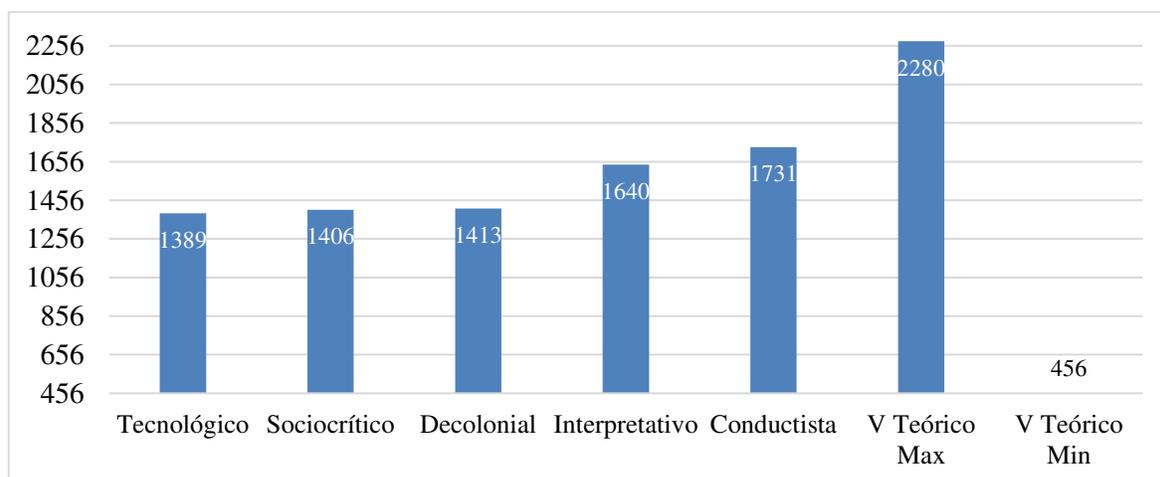
De otro lado, considerando la suma total de las valoraciones para el conjunto de los 57 participantes, se tiene que el valor teórico máximo esperado es de 2280 para cada modelo y el valor mínimo es de 456; la media máxima es de 80 y la mínima de 8 (**Tabla 34**).

Tabla 34. Valoraciones totales por modelo y su media de mayor a menor

Modelo	Suma	Media
Tecnológico	1389	24,40
Sociocrítico	1406	24,7
Decolonial	1413	24,80
Interpretativo	1640	28,80
Conductista	1731	30,40
V Teórico Max	2280	40
V Teórico Min	456	8

Nota: el V (valor) teórico máximo resulta de 40×57 y el valor mínimo teórico de 8×57 . El valor de 40 es asumiendo que en cada modelo se valora con 5 los 8 ítems; y el valor de 8 es asumiendo que en cada modelo se valora con 1 los 8 ítems.

Figura 67. Valoraciones totales por modelo en los 57 participantes



Fuente. Autoría propia

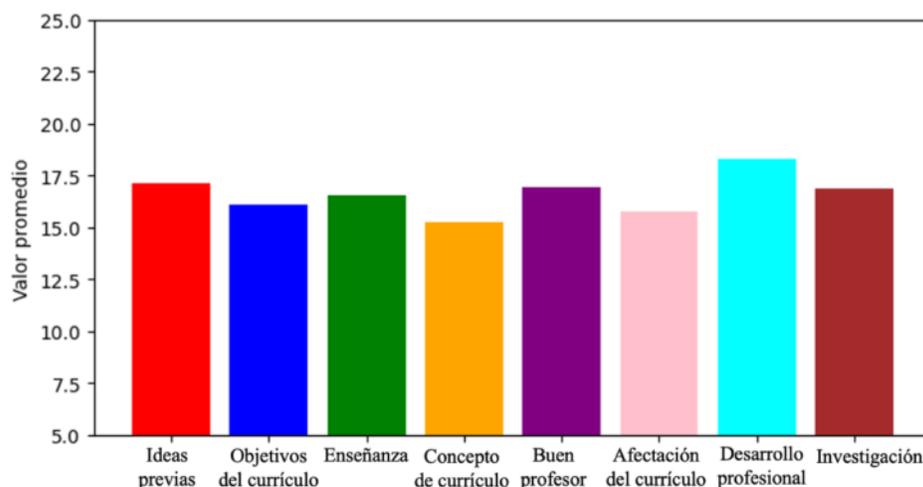
De esta forma, y según la **Figura 67**, el modelo **tecnológico** es el que obtuvo por los 57 docentes la valoración más baja, es decir 1389 sobre 2280, esto significa que hubo una *actitud menos favorable* o *negativa* hacia el cambio en este; y el modelo **conductista** fue el que mayor valoración obtuvo dentro de los cinco modelos, 1731 sobre 2280, esto es, los docentes se alejaron de sus planteamientos, por lo tanto, hubo una *actitud positiva* hacia este, seguido en su orden por el interpretativo, decolonial y sociocrítico.

Al analizar la media de las valoraciones sobre cada modelo (**Tabla 34**), el valor teórico medio por modelo es de 40 y el mínimo es de 8. Así, la media más baja fue de 24.4 para el modelo **tecnológico** y la más alta fue para el **conductista**, con 30.4.

6.2.1. Análisis desde las 8 subcategorías para cada modelo

A continuación, en la **Figura 68**, se presenta el análisis de la **media** para cada una de las **subcategorías** en los 57 docentes. El valor mínimo teórico es de 5 y el máximo teórico es de 25. Se evidencia que la **media** más alta fue para la **subcategoría Desarrollo profesional** y el valor mínimo de la media fue para Concepto de currículo y Afectación del currículo; Ideas previas, Investigación y Buen profesor – Papel docente obtuvieron el mismo valor de la media.

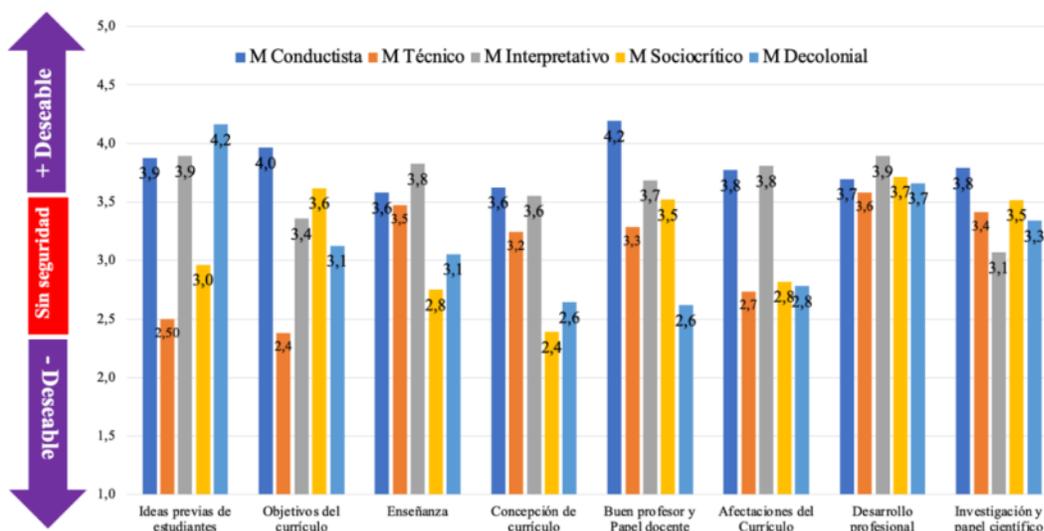
Figura 68. Media en las respuestas para cada subcategoría IED Jorge Gaitán



Fuente. Autoría propia

Según la **Figura 69** la media de las valoraciones de 1 a 5, tuvieron los valores más altos la de Buen profesor para el conductista e Ideas previas en el decolonial, ambos con 4.2. La más baja fue la de Concepto de currículo desde el modelo sociocrítico y Objetivos del currículo desde el técnico, en ambos casos con 2.4.

Figura 69. Media de las valoraciones de 1 a 5 en el JGC por subcategorías y modelos

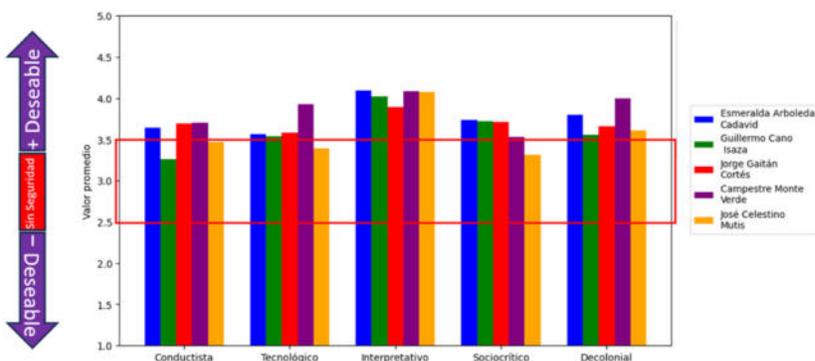


Fuente. Autoría propia

Veamos cada una de estas subcategorías.

- Respecto al **Desarrollo profesional (DP)**, y según la **Figura 70**, el JGC se destaca desde los 5 modelos una media por encima de 3.5; aunque prevalece una concepción desde el modelo interpretativo (3.9), seguido del sociocrítico y decolonial ambos con 3.7; esto significa una *actitud favorable* hacia el DP desde estos modelos, pero sobre todo es un desarrollo que se asume como aquel que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica docente tal como lo propone el modelo interpretativo.

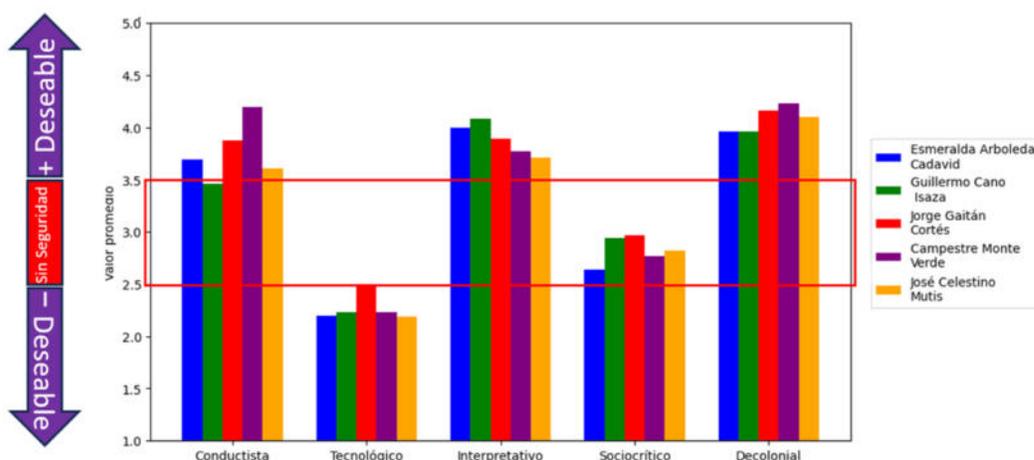
Figura 70. Media para la subcategoría Desarrollo profesional en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- Para la subcategoría **Ideas previas (IP)**, y según la **Figura 71**, en el JGC en tres de los cinco modelos, la media está por encima de 3.5; el valor más alto fue para la perspectiva del modelo decolonial, seguida del interpretativo y conductista, esto significa *actitud positiva* hacia lo decolonial e interpretativo y un alejamiento de las IP desde el modelo conductista. Así, desde lo decolonial, hoy antes que las IP, lo importante es lo emocional afectivo, moral, ético e interpersonal, si bien desde lo interpretativo las IP se asumen como hipótesis que se someten a procesos de mejora y no tanto como errores conceptuales que el docente debe aclarar (conductista). Sin embargo, llama la atención que desde el modelo tecnológico haya una *actitud negativa*, es decir un acercamiento hacia concebir las IP como ideas que son evaluables al comienzo y al final del proceso de enseñanza.

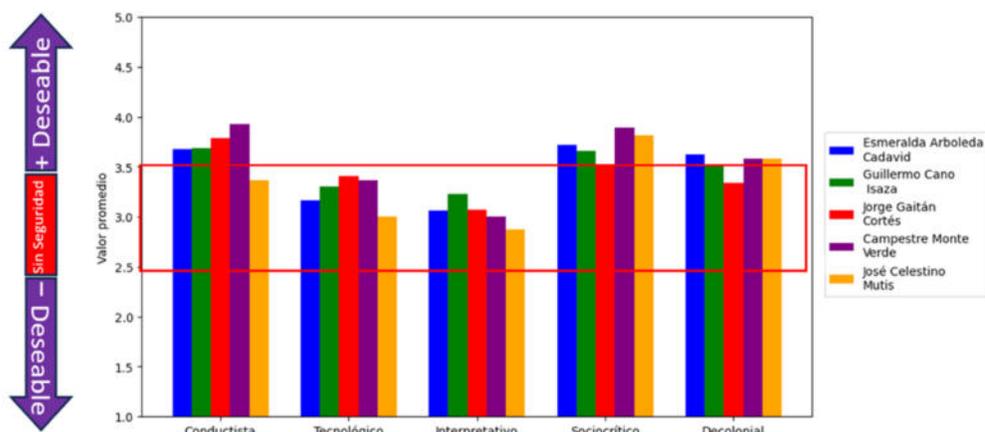
Figura 71. Media para la subcategoría Ideas previas en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- Para la subcategoría **Investigación**, y según la **Figura 72**, en el JGC sólo en un modelo, el conductista, la media es de 3.8, es decir que está por encima de 3.5 y por lo tanto, hay una *actitud positiva* al considerar que la investigación docente no es para favorecer, primero, la formación disciplinar y luego lo pedagógico didácticos. En todos los demás modelos, la media está en el nivel de inseguridad, siendo el de mayor inseguridad el del modelo interpretativo, esto quiere decir que la investigación docente puede verse más como innovación a favor del aprendizaje de los estudiantes.

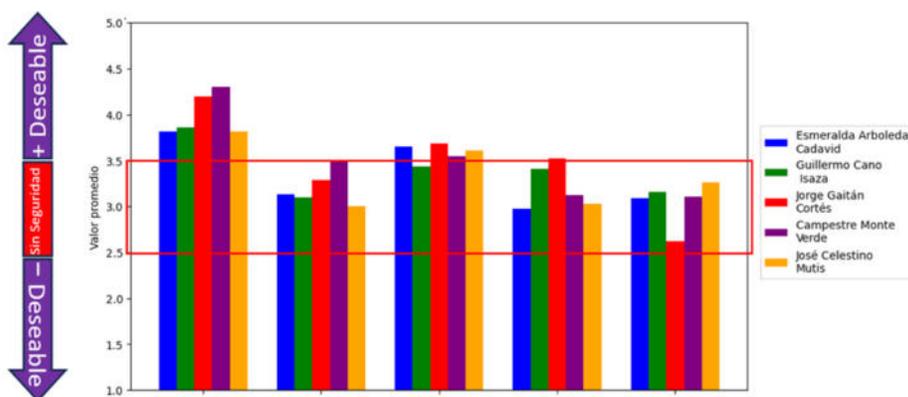
Figura 72. Media para la subcategoría Investigación en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- En la subcategoría **Papel docente y Buen profesor (BP-PD)**, y según la **Figura 73**, en el JGC la media más alta es la del modelo conductista, lo que significa un *actitud positiva* hacia el cambio, al alejarse de la idea de que un BP-PD es aquel que transmite conocimientos para tener buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes, esta media está seguida con la del modelo interpretativo; estuvieron entre 3.5 y 2.5 las del modelo sociocrítico, tecnológico y decolonial, siendo este último, el que obtuvo la media más baja, es decir, se duda de que el docente debe asumir el evitar la usurpación de sus funciones.

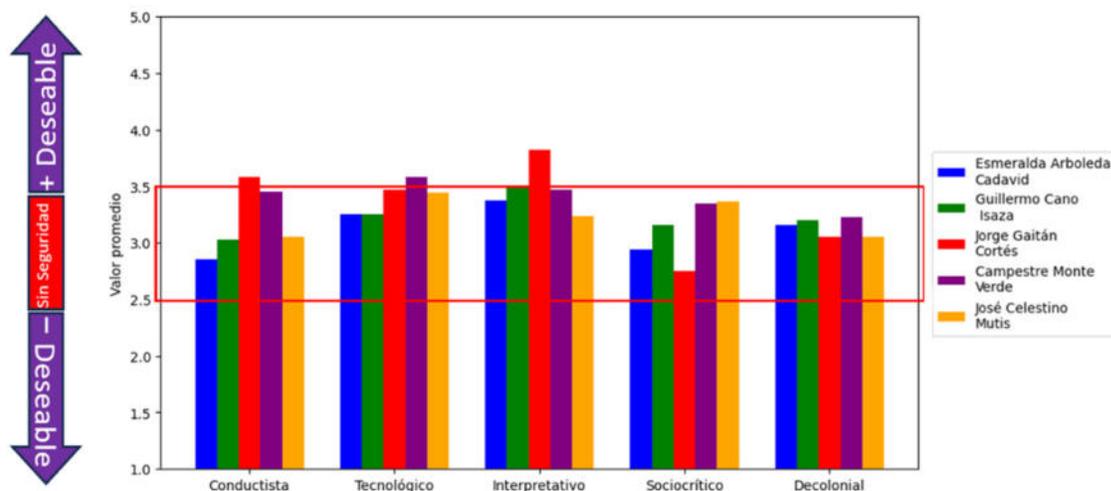
Figura 73. Media para la subcategoría Buen profesor – Papel docente en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- La subcategoría **Enseñanza**, según la **Figura 74**, en el JGC la media más alta estuvo desde el modelo interpretativo y el conductista, estando en 3.8 y 3.6 respectivamente; para los demás modelos estuvo en el nivel Medio o de indecisión (entre 2.5 y 3.5); la enseñanza se asume desde la perspectiva constructivista según el modelo interpretativo.

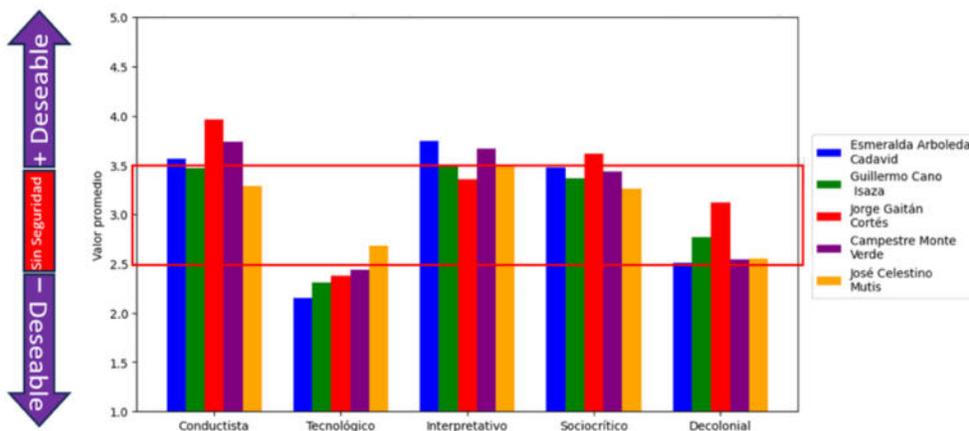
Figura 74. Media para la subcategoría Enseñanza en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- La subcategoría **Objetivo del currículo** (OC) tuvo una media de 4.0, siendo la más alta en los cinco modelos la del conductista, seguida del sociocrítico (**Figura 75**); esto significa hay un rechazo (*actitud positiva*) hacia la idea de enseñar desde las teorías de la ciencia como objetivo del currículo; sin embargo, hay una *actitud negativa* (desde el modelo tecnológico) en la que se está de acuerdo en que dicho objetivo está enfocado en medir las conductas de los estudiantes.

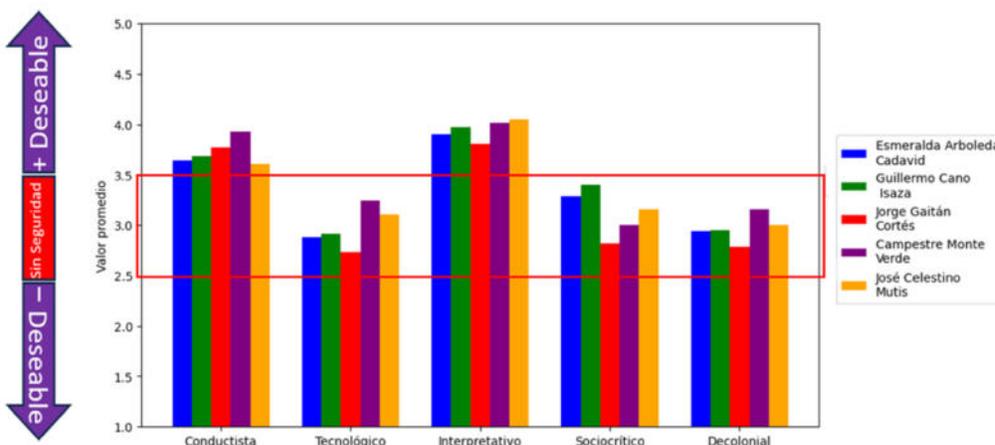
Figura 75. Media para la subcategoría Objetivos del currículo en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- La subcategoría **Afectación del currículo** (AC), tuvo la media más alta (3.7) para el modelo interpretativo y conductista de forma simultánea, estando por encima de 3.5 (**Figura 76**), esto significa una *actitud positiva*, siendo desde el interpretativo un acercamiento, pues se asume que hay falta de reformas, de concebir a los docentes como profesionales que diseñan y mejoran el currículo; en tanto que desde el conductista, hay un alejamiento de la idea de un currículo general para todos y que los logros sociales todos los deben apreciar. Para los demás modelos hubo indecisión en dichas afectaciones, siendo la media más baja la del tecnológico (la estandarización del currículo y las evaluaciones y la falta de alfabetización).

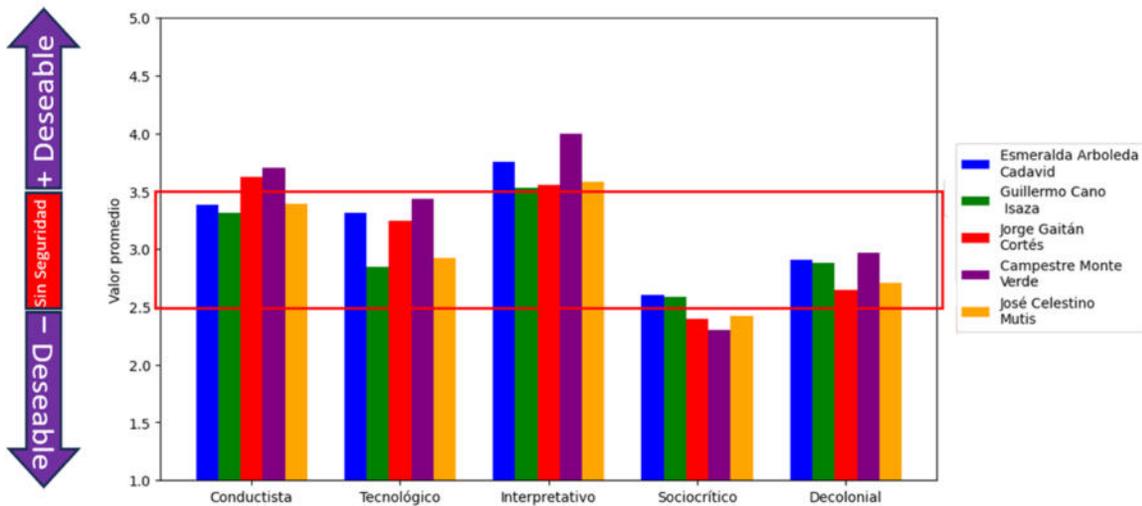
Figura 76. Media para la subcategoría Afectación del currículo en los 5 modelos y en cada IED



Fuente. Autoría propia

- Finalmente, la subcategoría que tuvo la media más baja de todas fue la del **Concepto de currículo** (AC), y esta tuvo para el modelo sociocrítico (**Figura 77**), es decir, hubo una *actitud negativa* hacia un currículo propuesto por la comunidad docente; la media más alta se dio para el conductista, es decir, hubo una *actitud positiva*, como alejamiento de la idea como un programa de lo deseable a enseñar, seguido del interpretativo, como aquel que es integrador, para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas.

Figura 77. Media para la subcategoría Concepto de currículo en los 5 modelos y en cada IED



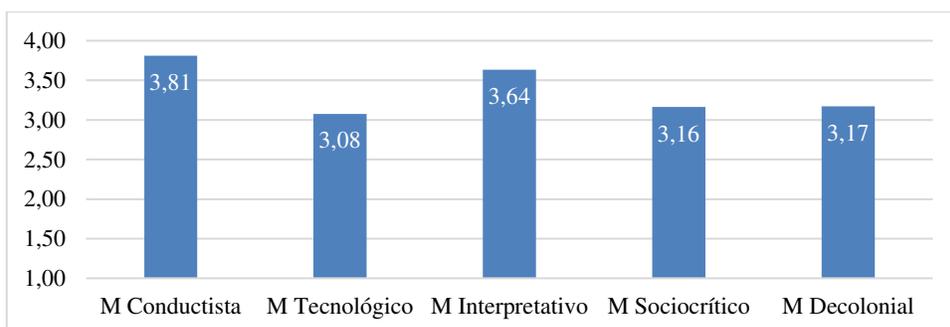
Fuente. Autoría propia

6.2.2. Síntesis de las subcategorías

Hasta aquí se evidencia que el 53% de los docentes del IED - JGC fue *indeciso* frente a la mayoría de los ítems, lo que coincide con el global de las cinco instituciones participantes; hubo un 44% que se clasificó con *actitud favorable* hacia el cambio de modelo (Medio alto). El modelo que tuvo mayor *actitud positiva* frente al cambio fue el **conductista** (**Figura 78**) teniendo las 8 afirmaciones de este por encima de 3.5 y dentro de este modelo, las subcategorías Buen profesor – papel docente, Ideas previas de los estudiantes y Objetivos del currículo, las de valoración más alta. Le sigue el modelo **interpretativo** con 6 de las 8 afirmaciones por encima de 3.5, siendo la más alta la de Buen profesor – papel docente y Desarrollo profesional; el modelo sociocrítico y decolonial cada uno tuvo 2 subcategorías

por encima de 3.5: Objetivos del currículo y Desarrollo profesional y las Ideas previas de los estudiantes y Desarrollo profesional, respectivamente. El modelo **tecnológico** fue el que tuvo mayor *actitud negativa* frente al cambio toda vez que 5 de los 8 ítems (o subcategorías) estuvieron en nivel de indecisión, 2 estuvieron por debajo de 2.5, siendo los valores más bajos para Ideas previas de los estudiantes y Objetivos del currículo y solo 1 estuvo por encima de 3.5 (Desarrollo profesional).

Figura 78. Síntesis de valoraciones para identificar actitudes hacia cada modelo



Fuente. Autoría propia

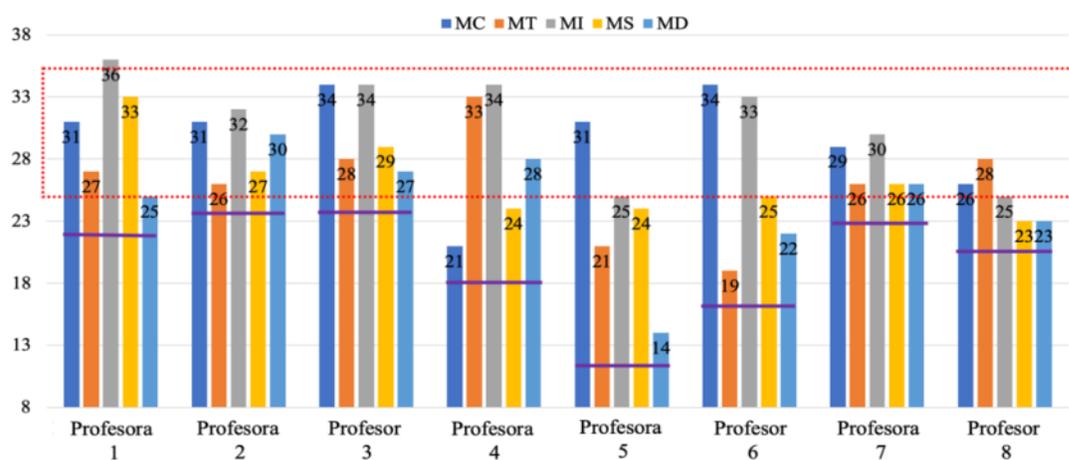
En general, la **media** más alta por **subcategoría** fue para la Desarrollo profesional y el valor mínimo de la media fue para Concepto de currículo y Afectación del currículo; Ideas previas, Investigación y Buen profesor – Papel docente obtuvieron el mismo valor de la media. Respecto a las valoraciones por **modelo**, fue el **conductista** el de mayor valoración (3.81), esto es, una *actitud positiva* al alejarse de sus postulados, seguida del modelo interpretativo (3.65), decolonial (3.17), sociocrítico (3.16) y **tecnológico** (3.08); sin embargo, los tres últimos dados sus valores, están en grado de indecisión.

6.3. El caso de los docentes del IED – Jorge Gaitán Cortés en el grupo de discusión y su contraste con los datos del Likert institucional

En el grupo de discusión participaron 8 docentes, siendo de primaria y secundaria, 5 mujeres y 3 hombres. El valor teórico máximo fue de 40 puntos y el mínimo fue de 8 para cada modelo.

Según lo anterior y la **Figura 79**, la profesora 5 fue la que obtuvo la valoración más baja (actitud negativa) siendo este en el modelo decolonial (14 sobre 40); la valoración más alta (actitud positiva) fue para la profesora 1 quien obtuvo 36 sobre 40 para el modelo interpretativo. En general, es el modelo **interpretativo** el que tiene mayor valoración (*actitud positiva*) en 7 de los 8 docentes, excepto para la profesora 5. A pesar de estas valoraciones, en los 8 docentes tiene a existir **indecisión** frente a los modelos, de acuerdo con la zona marcada en rojo, en la que la frecuencia de valoraciones está entre 25 y 34.

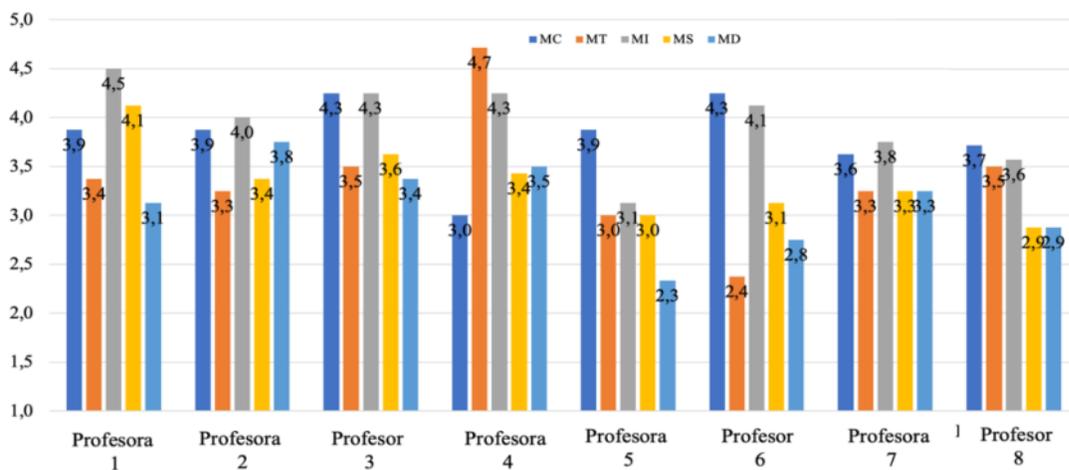
Figura 79. Tendencia de los modelos en los docentes del GD según el instrumento Likert.



Fuente. Autoría propia

Respecto a la valoración de 1 a 5 (**Figura 80**), la profesora 4 dio el valor más alto al modelo tecnológico (4.7), esto es, su *actitud positiva* al alejarse de los principios de este modelo, y la profesora 1 valoró el interpretativo 4.5 (acercamiento a este modelo, por tanto, *actitud positiva*). La profesora 5 dio la valoración más baja al modelo decolonial (2.3), es decir tiene una *actitud negativa* al alejarse de este, y el profesor 6, con una *actitud negativa* se acerca al tecnológico dada su valoración (2.6).

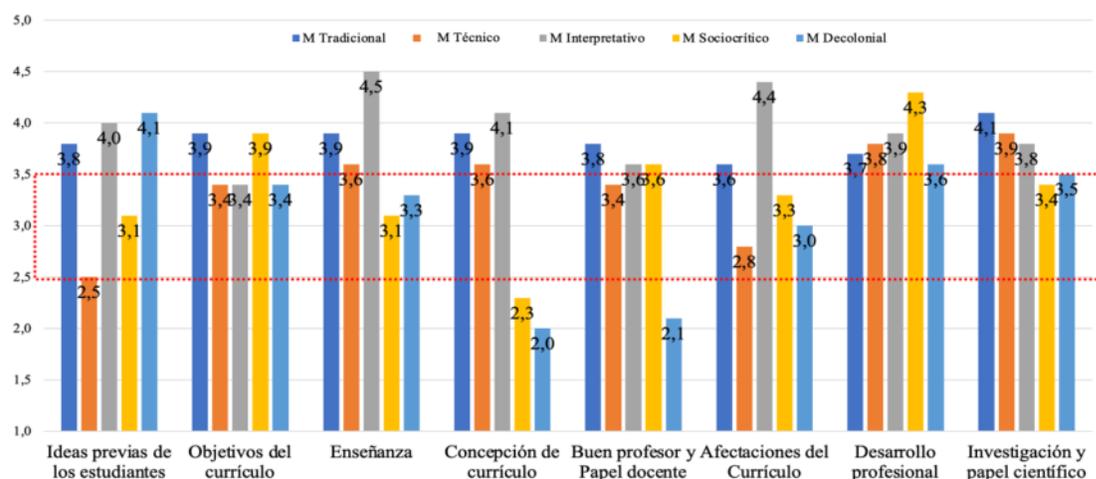
Figura 80. Media de las valoraciones de los modelos en los docentes del GD según el Likert.



Fuente. Autoría propia

Finalmente, la **Figura 81** evidencia que en la Concepción de currículo desde el modelo sociocrítico estuvo la *actitud menos* favorable (2.0 y 2.3), seguida de Buen profesor – papel docente (2.1) desde este mismo modelo. La valoración más alta, o actitud positiva se dio para la Enseñanza desde el modelo interpretativo, habiendo tenido 4.5; y Afectación del currículo desde el mismo modelo con 4.4.

Figura 81. Media de las valoraciones por subcategorías en los docentes del GD según el Likert.



Fuente. Autoría propia

6.4. Análisis grupos de discusión IED Jorge Gaitán Cortés

Este capítulo describe los hallazgos relacionados con las concepciones que sobre el currículo se manifestaron en un grupo de profesores participantes, voluntarios, de educación secundaria y educación primaria de la institución educativa JGC. Para esto, los docentes se registraron luego de la invitación hecha dentro del proceso de investigación. El GD se llevó a cabo en tres sesiones: 20 de octubre, 03 y 09 de noviembre de 2023, en un tiempo mínimo, cada uno, de 2 horas y si bien algunos participantes no estuvieron en las tres sesiones, cuando asistieron, se les informó sobre los acuerdos y aspectos abordados y se les consultó sobre los ítems discutidos para tener la percepción de todo el grupo. Así, los participantes fueron 4 maestros y 4 maestras de diferentes áreas, tales como, ciencias naturales, primaria, sociales, coordinador académico y docente de apoyo. :

De esta forma, se lograron consensos sobre los tres aspectos orientadores planeados para el Grupo de Discusión, los cuales se configuraron en el llamado *programa de formación*. Las reuniones fueron grabadas en audio, previo permiso y firma del consentimiento informado según el formato del IDEP y se informó sobre las implicaciones éticas de la investigación. Las grabaciones fueron transcritas y sintetizadas en la memoria, lo que configuró los documentos para el análisis.

Los tres aspectos orientadores planeados fueron:

- **Cuestionar:** aquí se propuso cuestionar las ideas previas y propias del currículo desde de los diferentes modelos: para esto se les preguntó a los docentes sobre las implicaciones de las concepciones en la formación y la enseñanza; la influencia de tales concepciones en la práctica docente, la influencia del contexto en el currículo y en los ciudadanos que se pueden formar considerando tales concepciones docentes.
- **Investigar** la práctica: esto como mecanismo de mejora del currículo: aquí se cuestionó sobre la decisión, o no, de cambiar las concepciones y las razones de ello y sobre qué se debería cambiar en el currículo nacional e institucional.
- **Continuar** investigando: aquí se propuso definir recomendaciones de mejora curricular.

Los documentos de base para el análisis se llevaron al software Atlas.Ti 9, previa lectura de estos y se procedió con el análisis del contenido considerando las cinco categorías preliminares y 8 subcategorías. Así, se realizó la codificación y categorización de unidades de registro (frases con sentido) en el contexto de las unidades de análisis de los documentos correspondientes.

6.4.1. Aspectos generales de las sesiones del GD

Considerando que en la primera sesión del GD se propuso cuestionar las propias ideas, las implicaciones de estas en la formación y la enseñanza; su influencia en la práctica docente, la influencia del contexto en el currículo y los ciudadanos que se pueden formar desde estas concepciones docentes, fue interesante notar que quienes participaron les costó argumentar sobre sus ideas y más considerando los modelos curriculares. En lo planteado, en general se llegó a estos acuerdos:

- La importancia de formar estudiantes críticos, con enfoque colaborativo, alumnos que pregunten y que no solo reciban conocimiento por parte del profesor.
- La visión emancipadora de las docentes durante su enseñanza, para que los estudiantes sean sujetos de transformación, que generen cambios significativos en el contexto actual. No se trata tanto de formar en lo disciplinar y conceptual, sino más en lo conductual y sus hábitos para la vida.
- Se cuestiona el propósito de la educación, el cómo identificar si los alumnos en realidad están aprendiendo y el impacto que los docentes pueden tener en ellos.
- La práctica docente se materializa de manera diferente. Por ejemplo, una docente no solo busca la estructura, sino una forma distinta que impacte en el alumno, si tiene una visión emancipadora, ella busca que sus alumnos propongan temas alternativos, tengan retos y soluciones nuevas. Otra docente se enfoca más en sus experiencias anteriores, con otros alumnos, y se recalca que se debe buscar actualizar e innovar en las actividades, inclusive considerando currículos de otras instituciones.
- Dado el carácter de inclusión del JGC, se discutió sobre la práctica incluyente en las aulas de clase, la importancia de tener docentes de apoyo, especialistas en el tema,

que, por medio de estrategias y diálogos con padres, directivos y docentes, generen nuevas herramientas y ambientes de aprendizaje para estos estudiantes.

- Se puso en consideración la imagen que tienen padres de familia hacia el profesorado, en algunos casos, como descalificadora de la acción docente; se afirma que estos padres no conocen el valor del trabajo realizado con los estudiantes y no saben enseñar a los hijos cómo comportarse.
- Se dialogó sobre la no existencia de coherencia entre los materiales de aula, los documentos institucionales y las herramientas suministradas para trabajar en el aula, a veces el espíritu de hacer cosas nuevas desaparece porque no hay coherencia entre lo que se escribe y lo que se establece como obligatoriedad y lo que se lleva a la práctica.
- Existe falta de trabajo en equipo y de trabajo interdisciplinar entre docentes, se construyen proyectos que no son socializados o analizados en equipo, solo se dictamina su realización sin conocimiento de su fundamento. Esto genera malestar y retraso en el desarrollo de los alumnos.
- Se revisó la brecha que existe entre los procesos curriculares realizados por los docentes de primaria y los docentes de secundaria. Generalmente los docentes de primaria tratan de cumplir con unas metas de desarrollo y crecimiento intelectual de los alumnos, por medio de un proyecto, pero al ingresar a la secundaria, al estar permeados por otros procesos, y sobre todo, por la visión de lo disciplinar se rompe este desarrollo y se generan atrasos.
- El grupo estuvo de acuerdo en que los alumnos no son simples receptores de contenido, sino que sus aportes tienen valor.
- Resaltan la importancia y afectación que tiene la educación en casa, ya que no se les enseña autonomía ni se les inculca el interés por aprender y aprender con calidad.
- Los docentes tienen interés por aportar a un nuevo modelo de educación, en el cual el alumno sea el centro del proceso.
- El papel del docente influye mucho en el desarrollo de los alumnos, sin embargo, en el sector público, el docente es libre de realizarlo con su propia metodología, lo cual es positivo y negativo a la vez, porque asumen que hay docentes que planean sus clases con un objetivo claro de aprendizaje, pero existen otros que, al no tenerlo claro, impiden el desarrollo de sus alumnos.

- Lo que el docente considere en el currículo y sobre este, influye en su práctica hasta el punto de ser necesario establecer prioridades frente a este.
- Se consideró importante que a los docentes se les suministren herramientas para aplicar estrategias nuevas y diferentes en la educación de los alumnos, estrategias de fortalecimiento, por ejemplo, en el proceso lector.
- Se destacó la afectividad y emotividad en las clases, a veces no existe un vínculo con los estudiantes, pero también debe medirse el grado y forma de establecerse este. El generar experiencias positivas en el aula produce vínculos afectivos con los alumnos.
- Es necesario que el colegio posibilite espacios y/o jornadas pedagógicas entre docentes para que se socialicen proyectos, ideas y se genere un proceso de reconocimiento de la capacidad entre colegas.

Figura 82. Finalizada una sesión del GD



Nota. Fuente. Propia.

6.4.2. Frecuencias absoluta y relativa de las UR en las subcategorías del currículo

En seguida, la **Tabla 35** presenta la síntesis de las frecuencias y coocurrencia de las UR respecto a los modelos de currículo y, por ende, de las concepciones; se destaca el modelo

interpretativo, con **165** enraizamientos o UR equivalentes al 59%, lo que fue evidente en las expresiones que usaron las participantes; en segundo lugar, estuvieron las asociadas con el modelo **conductista** con 61 UR o 21%; las demás expresiones asociadas a los modelos estuvieron entre el 7%. En esta tabla, la escala de colores significa: Verde, el valor más alto, Amarillo, el valor medio y Rojo, el valor más bajo.

Tabla 35. Frecuencia absoluta y relativa de las UR para los modelos expresados en el GD

Subcategorías	GD S1 Gr=101		GD S1 memo Gr=28		GD S2 Ur=78		GD S3A Ur=27		GD S3B Ur=40		Total
	Abs	Fr	Abs	Fr	Abs	Fr	Abs	Fr	Abs	Fr	Abs
M1 conductista UR=61	28	46%	5	8%	13	21%	8	13%	7	11%	61 22%
M2 tecnológico UR=17	10	59%	1	6%	5	29%	1	6%	0	0%	17 6%
M3 interpretativo UR=165	53	32%	20	12%	51	31%	14	8%	27	16%	165 59%
M4 sociocrítico UR=20	10	50%	2	10%	5	25%	2	10%	1	5%	20 7%
M5 decolonial UR=19	4	21%	2	11%	6	32%	2	11%	5	26%	19 7%
Total	105	37%	30	11%	80	28%	27	10%	40	14%	282

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti, diseñada en Excel. (Abs = Frecuencia absoluta; Fr = Frecuencia relativa de la fila).

A continuación, se presentan las subcategorías predominantes para cada uno de los modelos.

- **Subcategorías en el modelo conductista**

Al analizar el modelo conductista asociado a las subcategorías, en la **Tabla 36** y **Figura 83** se encuentra hubo 90 UR; de estas, las que más aportaron a este modelo fueron: enseñanza con 28 UR, seguida del concepto de currículo con 19 y objetivos del currículo con 16. Es interesante ver que hubo expresiones o UR dentro de estas subcategorías asociadas con el modelo *interpretativo* y *decolonial*, lo que puede verse como una contradicción en el discurso argumentado o falta de claridad en los principios de estos

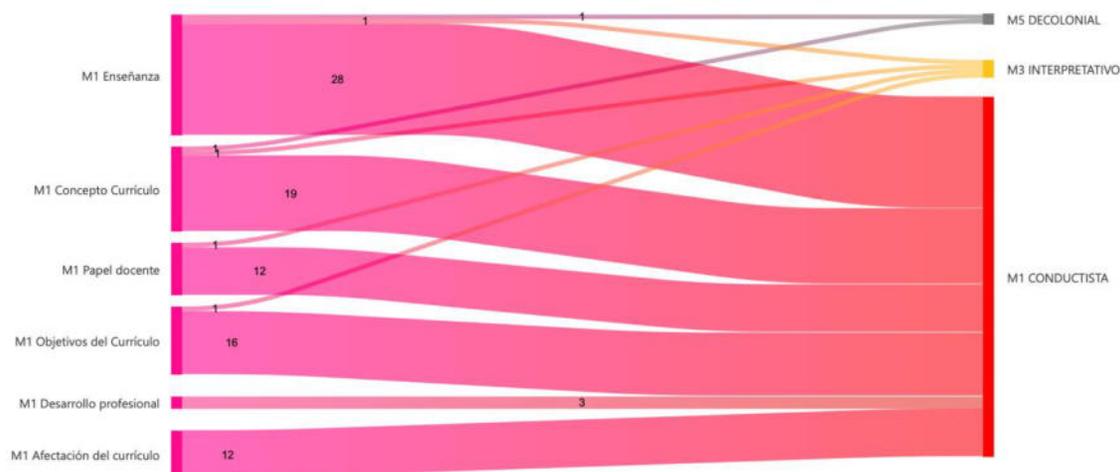
modelos; en el diagrama de Sankey de la **Figura 83**, estas expresiones se ven en amarillo y gris.

Tabla 36. Coocurrencia¹ de subcategorías en el modelo *conductista* y sus coeficientes

Subcategorías en el modelo conductista	M1 UR=61		M2 UR=17		M3 UR=165		M4 UR=20		M5 UR=19	
	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi
M1 Afectación del currículo UR=12	12	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Concepto Currículo UR=19	19	0,31	0	0,00	1	0,01	0	0,00	1	0,03
M1 Desarrollo profesional UR=3	3	0,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Enseñanza UR=28	28	0,46	0	0,00	1	0,01	0	0,00	1	0,02
M1 Ideas previas UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Investigación Docente UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Objetivos del Currículo UR=16	16	0,26	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M1 Papel docente UR=12	12	0,20	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
Total	90	1	0		4		0		2	

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti, diseñada en Excel.

Figura 83. Diagrama Sankey asociado a subcategorías del currículo en la concepción *conductista*



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

¹ La coocurrencia se da cuando dos códigos existen en una misma cita, o sea, cuando los códigos codifican la misma cita

Para identificar algunas de las codificaciones asociadas al modelo conductista, como evidencias empíricas de este, ver la **Tabla 37**.

Tabla 37. Evidencias empíricas de UR para subcategorías en el modelo *conductista*

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
1:88	Aquí en secundaria hay una desarticulación, hay la fragmentación, porque ahí sí que trabajamos como de forma separada, con mirada monodisciplinar (afectación del currículo)	3
2:14	Solo se dictamina su realización sin conocimiento de su fundamento. Esto genera malestar y retraso en el desarrollo de los alumnos (afectación del currículo)	2
3:35	Desde que yo seguía revisando la misión, la visión, el horizonte institucional, he estado en el consejo académico 6 veces, 6 años he estado allí y casi siempre es lo mismo (afectación del currículo y concepto del currículo)	3
7:26	Pero, sí hay un buen número de una clase tradicional, una clase que no se sale del esquema como para innovar y para poder llevar ese aprendizaje significativo (afectación del currículo, concepto del currículo, enseñanza)	4
1:81*	Nos pusieron al llenando de formatos y formatos y formatos. Suba evidencias y suba, bien era el último día del año, o sea, yo decía, ¿por qué esto tiene que ser así? (concepto del currículo y papel docente)	4
1:96	En primaria nunca nos han llamado a una reunión de área, es decir, el profesor de _____ cómo el profesor de primaria se va a enterar de lo que están haciendo en bachillerato o cómo en bachillerato saben cómo se está formando ese niño en primaria (concepto del currículo y enseñanza)	3
1:3	No siempre que esté el docente hay planificación de una clase, sino que chévere que no sé, que se puedan involucrar en esas mismas prácticas, no preparar un tema (concepto del currículo y enseñanza)	3
1:38	Yo en _____ les refuerzo muchísimo lo que es la resolución de problemas _____ me parece que es una parte muy importante porque les cuesta tanto comprender un problema simple, un problemita de suma o un problema de resta simple (enseñanza y concepto del currículo)	3
1:8*	Tenemos aulas diversas, no solo con discapacidad, también población extranjera, entonces cómo vamos a centrar la presentación, por ejemplo, de un tema, de alguna clase, de qué forma quiero mostrar, siempre va a ser dictando la cartelera o en el tablero (enseñanza y desarrollo profesional)	4
3:48	La educación debe responder a la función de los OA, lo que pide el MEN, lo que pide la SED, o a responder a un examen del ICFES, todavía tenemos en el imaginario de que ese es el objetivo (objetivo del currículo)	3
1:22	Prefiero que quede bien aprendido, un poquito, pero que quede bien aprendido (objetivo del currículo)	3

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
3:66	Aquí lo importante es que el chico esté encerrado en el aula de clase, que nadie esté por los pasillos, así todos estén durmiendo, pero que desde que estén en el salón de clase, listo, así que falta un poquito exteriorizar lo que hacemos (objetivos del currículo)	2

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

En lo planteado para el modelo **conductista** se muestra desarticulación curricular en los diversos niveles del currículo y grados escolares, fragmentación disciplinar, énfasis en la enseñanza desde las disciplinas, y la necesidad de repetir tantas veces lo que se enseña como garantía del aprendizaje, para formar en las pruebas estandarizadas y en la conducta para mantener quietos y tranquilos a los estudiantes, inclusive se alude al por qué tener que preparar la clase, es decir ser espontaneo en la enseñanza. En el identificador 1:81 la cita se cruza con el modelo *interpretativo*, toda vez que se hace el trabajo solicitado, pero se cuestiona el por qué debe ser así, y, en el identificador 1:8 al tener aulas diversas por incluir niños con necesidades especiales y extranjeros hay preocupación por cómo enseñar el contenido, cómo se “dicta” este.

- **Subcategorías en el modelo tecnológico**

Al analizar las subcategorías asociadas al modelo tecnológico, en la **Tabla 38** y **Figura 84** se encontró un total de 22 UR; de estas las que más aportaron al modelo fueron: enseñanza con 9 UR, seguida del papel docente con 6 y objetivos del currículo con 5. Hubo algunas expresiones o UR dentro de estas subcategorías asociadas con el modelo interpretativo lo que puede verse como una transición o posible contradicción en el discurso argumentado. Las intensidades de estas subcategorías las muestra el diagrama Sankey en la **Figura 84** según el grosor de las líneas.

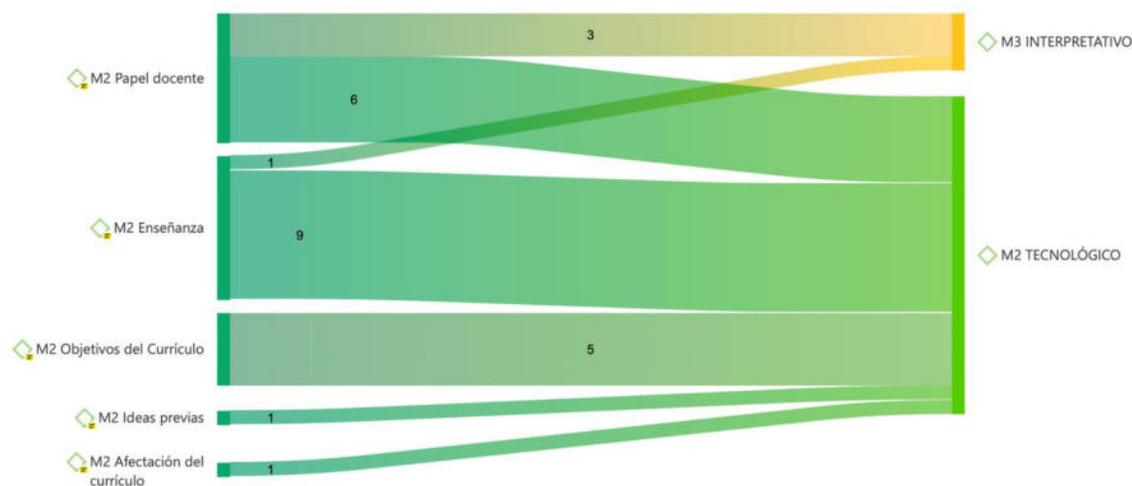
Tabla 38. Coocurrencia de subcategorías en el modelo *tecnológico* y sus coeficientes

Subcategorías en el modelo tecnológico	M1 UR=61		M2 UR=17		M3 UR=165		M4 UR=20		M5 UR=19	
	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi
M2 Afectación del currículo UR=1	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Concepto Currículo UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Desarrollo profesional UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Enseñanza UR=9	0	0,00	9	0,53	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M2 Ideas previas UR=1	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Investigación Docente UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Objetivos del Currículo UR=5	0	0,00	5	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Papel docente UR=6	0	0,00	6	0,35	3	0,02	0	0,00	0	0,00
Total	0		22	1	4		0		0	

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti, diseñada en Excel.

Figura 84. Diagrama Sankey asociado a subcategorías del currículo en la concepción *tecnológica*



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

Se traen ejemplos en la **Tabla 39** de unidades de registro codificadas para el modelo tecnológico, sus identificador y densidad.

Tabla 39. Evidencias empíricas de UR para subcategorías en el modelo *tecnológico*

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
1:11	Un objetivo con los chicos es no formar tanto como en el aspecto disciplinar para lo conductual sino en la formación de hábitos conscientes de su propia transformación (enseñanza y objetivos del currículo)	3
1:14	El tema de la evaluación también para mí es un tema crucial porque incluso lo he puesto en el debate en el Consejo académico porque a veces creemos que la evaluación es el fin y no el proceso (enseñanza e ideas previas)	3
1:34	Sí me devuelvo, claro, es que nos interesa saber si llegué hasta el tema a, b, c, sino saber que apropiaron y listo y el A sirvió o no le sirvió (enseñanza)	2
1:39	A mí me gusta mucho trabajar esa parte en el contenido, me apoyo mucho para ciencias naturales, también para matemáticas de Cápsulas educativas digitales, que es un recurso de la Secretaría (enseñanza)	2
1:54	No falta que uno a veces, por el afán de cumplir con cosas, termine cayendo en la clase tradicional (enseñanza y objetivos del currículo)	3
1:60	Cuando en las evaluaciones de desempeños de los profes nos pusieron a hacer el vídeo, en este nos decían, no le puede decir “Mi niño, mi niña”, sí, o sea, yo, decía, ¿es tan difícil? Porque uno ya tiene unas dinámicas y unas relaciones con sus estudiantes (enseñanza y papel docente)	3
3:16	Cuál es el oficio de hoy de ser maestro (enseñanza)	2
3:25	Sí, otra es como los retos, o cómo se crean habilidades, mi para serían esos cómo yo los podría incluir (objetivos del currículo)	2
3:47*	Hay unos contenidos rígidos y obligatorios que nosotros debemos ir haciendo mixturas con lo que hay alrededor, yo los volvería pertinente, yo establecería más prioridades curriculares acordes con los entornos educativos (papel docente, afectación del currículo, enseñanza)	5

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

En las citas traídas o UR y las demás codificadas, se insiste en que parte de los objetivos del currículo, es medir conductas, en crear habilidades, en cumplir el currículo establecido; para ello, la enseñanza es un actividad técnica, un oficio, el docente ejercita dicha labor sin asumirse como un profesional que diseña, pues de hecho se apoya de diseños hechos por otros, como los de la SED en cuanto a propuestas particulares, como la referida a las “cápsulas educativas”; el currículo es un estimulador del aprendizaje en el que hay una relación del proceso (enseñado) con el producto (lo aprendido), en una relación lineal. Se pone al docente en el rol de seguir un guía, técnicas: “hable de tal o cual forma”, por ejemplo, para mostrar evidencias en los videos de su “buen desempeño”, cuando se trata de evaluarlo; es decir, no se le da la posibilidad de la expresión propia, pero sobre todo natural, del desempeño docente; por ello el desarrollo profesional está basado en estándares técnicos para que obtenga los resultados esperados. En las interlocuciones, el identificador

3:47 muestra una relación de la enseñanza con el modelo *interpretativo* cuando se indica que a pesar de la existencia de un contenido tradicional que se debe enseñar, se intenta contextualizarlo al entorno particular.

- **Subcategorías en el interpretativo**

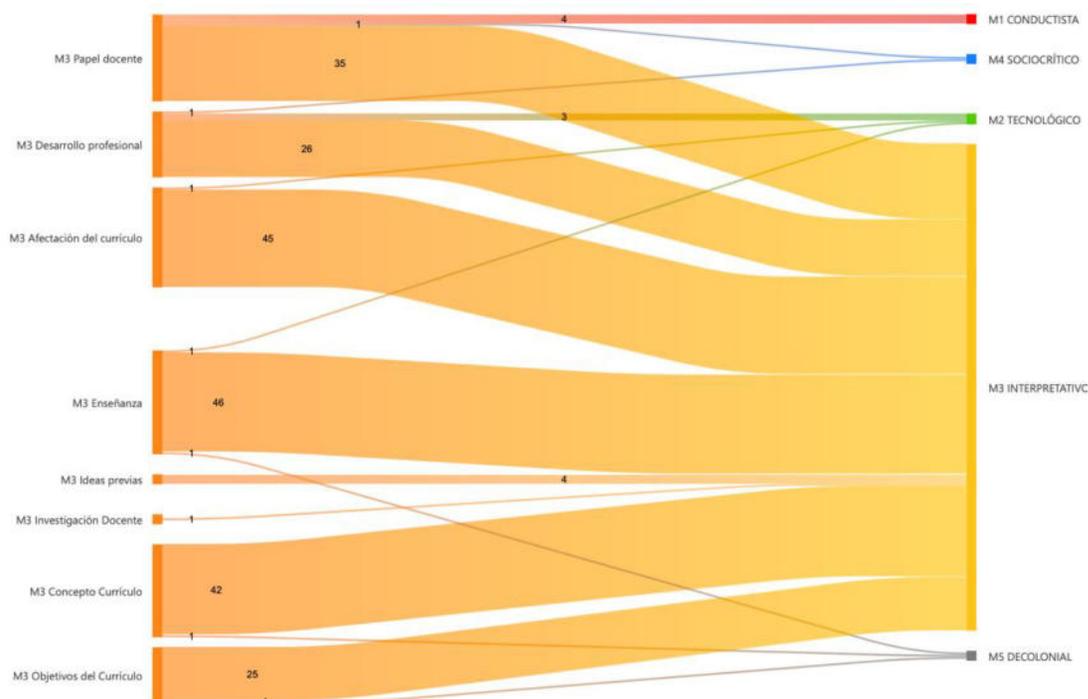
En las subcategorías asociadas al modelo interpretativo hubo 224 UR y que en la **Tabla 40 y Figura 85** se ve que las que más aportaron a este fueron enseñanza con 46, afectación del currículo con 45 UR, concepto de currículo con 42, seguida de 35 UR para el papel docente, 26 para desarrollo profesional, en objetivos del currículo hubo 25 UR. También se identificaron expresiones, si bien pocas, para subcategorías asociadas con el modelo conductista, tecnológico, sociocrítico y decolonial, estas en la **Figura 4** del diagrama Sankey se ven como las líneas más delgadas en colores rojo, verde, azul, gris respectivamente.

Tabla 40. Coocurrencia de subcategorías en el modelo *interpretativo* y sus coeficientes

Subcategorías en el modelo interpretativo	M1 UR=61		M2 UR=17		M3 UR=165		M4 UR=20		M5 UR=19	
	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi
M3 Afectación del currículo UR=46	0	0,00	1	0,02	45	0,27	0	0,00	0	0,00
M3 Concepto Currículo UR=42	0	0,00	0	0,00	42	0,25	0	0,00	1	0,02
M3 Desarrollo profesional UR=29	0	0,00	3	0,07	26	0,15	1	0,02	0	0,00
M3 Enseñanza Ur=46	0	0,00	1	0,02	46	0,28	0	0,00	1	0,02
M3 Ideas previas UR=4	0	0,00	0	0,00	4	0,02	0	0,00	0	0,00
M3 Investigación Docente UR=1	0	0,00	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M3 Objetivos del Currículo UR=25	0	0,00	0	0,00	25	0,15	0	0,00	1	0,02
M3 Papel docente UR=36	4	0,04	0	0,00	35	0,21	1	0,02	0	0,00
Total	4		5		224	1	2		3	

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti, diseñada en Excel.

Figura 85. Diagrama Sankey asociado a subcategorías del currículo en la concepción *interpretativa*



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

En la **Tabla 41** se presentan ejemplos de unidades de registro codificadas para el modelo interpretativo, con su identificador y densidad.

Tabla 41. Evidencias empíricas de UR para subcategorías en el modelo *interpretativo*

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
1:1	Mi misión como docente de apoyo es trabajar para formar estudiantes que sean capaces de ser críticos, que reflexionen para una sociedad que se está transformando (objetivos del currículo y papel docente)	3
1:2	Que sean partícipes, que se maneje como un enfoque colaborativo donde ellos también se hagan partícipes de la creación de su propio conocimiento (enseñanza y objetivos del currículo)	3
1:10	Hago como una triangulación entre el tiempo y el espacio y la sociedad en cualquier área que yo maneje porque la primaria me permite integralidad (enseñanza)	2
1:13	Hay una apuesta por crear conocimiento, es decir, bueno, qué piensan ustedes de esto, escríbanlo, que harían ustedes, o sea hay que ponerlos en los contextos, así sea con premisas o hipótesis (enseñanza)	2

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
1:19	Que el estudiante se comprometa con su proceso formativo y además lo disfruten (enseñanza y papel docente)	3
1:27	Cómo puedo plantear una forma de evaluarlo, si, de ayudarlo a orientar aprendiendo, qué más puedo fortalecer yo en él, sí o sea, es cómo buscar como esas formas (concepto de currículo, enseñanza, objetivos del currículo)	4
1:30*	Cuando uno tiene la disposición como maestro, de no solamente ir a llenar un tablero, calificar, de decirles sí es bueno o es malo, sí, uno también evalúa esto en su propia forma de enseñar (papel docente y desarrollo profesional)	4
1:35	Esos saberes propios que nosotros vamos construyendo como maestros a lo largo de la trayectoria de la vida, lo vemos en los que egresan, sobre todo cuando ya están grandes (Papel docente)	2
1:70	La discusión que hemos tenido sobre modelo pedagógico sí, entonces mientras no está puesto, un modelo pedagógico que utiliza aprendizaje significativo, pues eso genera que los ambientes, no todos, siempre son armoniosos, no pueden ser silenciosos (afectación del currículo)	2
1:78	Soy de las que dicen porque tiene que estar un aula en orden, en silencio. Cuando el aula está en silencio, está pasando algo, ellos pueden trabajar y pueden hablar (concepto de currículo)	2
1:94	Todos trabajamos igual, todos aportamos y nos disponemos a aprender del otro y a dejarnos ayudar del otro, en cambio, en bachillerato yo lo veo a veces difícil (afectación del currículo)	2
2:28	Es necesario que el colegio posibilite espacios y/o jornadas pedagógicas entre docentes para que se socialicen proyectos, ideas y se genere un proceso de reconocimiento de la capacidad entre colegas (desarrollo profesional)	2
6:12	Yo hago la transferencia didáctica ese es mi deber y esa es mi formación como pedagoga (Papel docente)	2
6:15	Se le da un importante sentido al aprendizaje previo donde yo incluyo nuevos aprendizajes para dentro de ese andamiaje cognitivo, que estudiar, puedo hacer esta transferencia (ideas previas)	2
7:37	Superar esa debilidad, y para ser más efectivo, para ser más eficiente, para ser un mejor profesional, entonces ahí se juega mucho con la voluntad del equipo docente (desarrollo profesional)	2
2:1*	Existe una falta de trabajo en equipo y un trabajo interdisciplinario entre docentes, se construyen proyectos que no son socializados o analizados en equipo (papel docente y desarrollo profesional)	4
7:39	Se les habla de una capacitación en otra jornada o en otro espacio o en otro momento diferente a sus horas de clase No lo toman, no lo asumen (afectación del currículo y desarrollo profesional)	3

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti

En los contenidos de citas traías, y en las 224 codificadas, hay evidencia de principios asociados al modelo constructivista, y esto es así porque este modelo está como modelo definido en el PEI, la mayoría se reconoce formado en la universidad desde este; aluden a las ideas previas, al conocimiento previo, a considerar las ideas como premisas o hipótesis (o sea hipótesis de progresión), a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y su propio compromiso frente a esto; los docentes también construyen conocimiento, y por ello pueden hacer integraciones de contenidos para no asumirlos de forma lineal, hacen “transferencia didáctica”, por lo que el concepto de currículo y su objetivo es ser integrador, para fomentar el desarrollo humano de sus estudiantes, social y sus problemas, al plantear que si bien hay contenidos tradicionales, se intenta vincularlos con situaciones de la vida; hay interés por los buenos “resultados de sus estudiantes” cuando se dice que “esos saberes propios que nosotros vamos construyendo como maestros a lo largo de la trayectoria de la vida, lo veremos en los que egresan, sobre todo cuando ya están grandes”.

Estos aspectos permiten ver profesores cuestionadores, que reclaman de oportunidades, que si bien, por lo que se plantea en 7:39 a veces se ofertan “capacitaciones” se hace en jornadas contrarias a las laborales, es decir, dentro de lo laboral no está contemplada la mejora, la formación continua; pero el desarrollo profesional demanda de recursos, oportunidades, de tiempo, de interés mutuo entre los docentes y la administración académica, porque es necesario estudiar la práctica docente; esto hace que haya afectaciones curriculares como la falta de trabajo en equipo, más innovación que investigación, armonía laboral, como las diferencias que puede haber entre enseñar en educación primaria y secundaria.

Este enfoque se cruzó con algunas unidades de registro del modelo *tecnológico* (identificador 1:30) y *sociocrítico* (2:1); en el primero se cuestiona el hecho de actuar como profesor tradicional que “llena un tablero, califica y dice lo que es bueno y lo malo” o sea, un profesor que posee la verdad, pero que es consciente de ello para transformarlo; en tanto que en el segundo, es la crítica por la falta de trabajo en equipo, interdisciplinar, por no socializarse los trabajos ni proyectos para conocer lo que los demás hacen. Al finas esto termina afectando el currículo, la formación de los estudiantes y genera frustraciones profesionales.

- **Subcategorías en el modelo interpretativo**

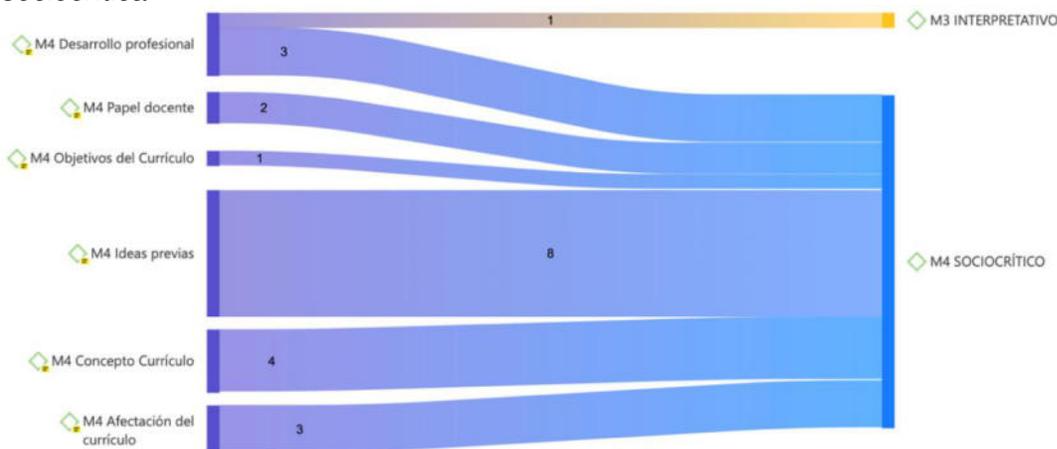
Las subcategorías identificadas y asociadas al modelo sociocrítico tuvieron 21 UR según la **Tabla 42** y **Figura 86**; de estas, las que más aportaron a este modelo fueron ideas previas con 8 UR, concepto de currículo con 4, afectación del currículo y desarrollo profesional con 3 UR cada una y papel docente tuvo 2 UR. Solo se identificó una expresión asociada al modelo interpretativo en la subcategoría desarrollo profesional. Esta UR en el diagrama Sankey de la **Figura 86** es la línea amarilla.

Tabla 42. Coocurrencia de subcategorías en la concepción *sociocrítica* y sus coeficientes

Subcategorías en el modelo sociocrítico	M1 UR=61		M2 UR=17		M3 UR=165		M4 UR=20		M5 UR=19	
	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi
M4 Afectación del currículo UR=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,15	0	0,00
M4 Concepto Currículo UR=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,20	0	0,00
M4 Desarrollo profesional UR=3	0	0,00	0	0,00	1	0,01	3	0,15	0	0,00
M4 Enseñanza UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M4 Ideas previas UR=8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,40	0	0,00
M4 Investigación Docente UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M4 Objetivos del Currículo UR=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05	0	0,00
M4 Papel docente UR=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,10	0	0,00
Total	0		0		1		21	1		

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti, diseñada en Excel.

Figura 86. Diagrama Sankey asociado a subcategorías del currículo en la concepción *sociocrítica*



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

En la **Tabla 43** se presentan ejemplos de unidades de registro codificadas para el modelo sociocrítico, sus intensidades y otros datos.

Tabla 43. Evidencias empíricas de UR para subcategorías en el modelo *sociocrítico*

Identificador	Contenido de cita o UR	Densidad
1:49	Como seres humanos necesitamos afectividad y esa afectividad, o ese reconocimiento (ideas previas)	2
1:50	Yo hago eso, les tengo crema, loción al salir; entonces están bien, bonitos, no sé qué y eso les digo a los papás, así como yo se los entrego así quiero recibirlos (ideas previas)	2
1:52	Me parece que a veces se nos olvida que como profes estamos tan mecanizados (papel docente)	2
1:86	A veces uno pensaría que esas jornadas pedagógicas que nos dan son como actividades de relleno, más que lo que realmente la escuela necesita (desarrollo profesional)	3
1:92	¿Cómo podemos trabajar entre todos? Eso sería muy chévere (concepto de currículo)	2
2:12	No hay coherencia entre lo que se escribe y establece como obligatoriedad y lo que se lleva a la práctica (afectación del currículo)	2
2:13*	Existe falta de trabajo en equipo y un trabajo interdisciplinario entre docentes, se construyen proyectos que no son socializados o analizados en equipo (papel docente y desarrollo profesional)	4
3:70	Hay que chocar con la dinámica, con la dinámica interna del poco trabajo en grupo, en equipo, porque no hay dinámicas para eso, no hay (afectación del currículo y concepto de currículo)	3
3:78	Yo encuentro muchas posibilidades también, veo que hay muchas limitaciones Sí, que ese grado de pasividad nos lleva como maestros a estar tranquilos, o a repetir posiciones; entonces ya no se vuelve una profesión, sino ya un ejercicio (desarrollo profesional)	2
6:20	Para mí esto de pensar la política es muy clave, yo busco un estudiante que se forme ética y políticamente (desarrollo profesional, objetivo de enseñanza)	2
7:5	Queremos hacer desde primera infancia hasta bachillerato como transversalizar varias cosas, entre ellos la postura desde las teorías críticas (afectación del currículo)	2

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

En las expresiones traídas para el modelo sociocrítico, hubo las referidas a las emociones, lo afectivo, lo interpersonal, si bien lo ético y lo político, es poco, fue enunciado, y todo esto antes que las ideas de los estudiantes; lo ético y político es parte de los objetivos del currículo, se empiezan a dar evidencias del papel docente con implicaciones sociopolíticas;

además, se destacaron aspectos que afectan el currículo, como las dinámicas propias de la institución, las rutinas que mecanizan la enseñanza, procesos de formación que parecen más tácticas que pensadas desde las necesidades del profesorado, la tensión entre lo planeado e implementado, por lo que se considera que hay que hacer un poco de resistencia frente a esto, la necesidad de transformar el ejercicio docente para ser considerada y asumida como profesión docente, tal vez, para hacer de este una práctica reflexiva con implicaciones sociales, políticas y culturales, pero, no fue enunciado la necesidad de un currículo propuesto por la comunidad docente. La cita del identificador 2:13 al plantear ausencia de trabajo en equipo y abordaje interdisciplinar, para “transversalizar” se cruza con aspecto del modelo interpretativo como vía para estas implicaciones curriculares.

- **Subcategorías en el modelo decolonial**

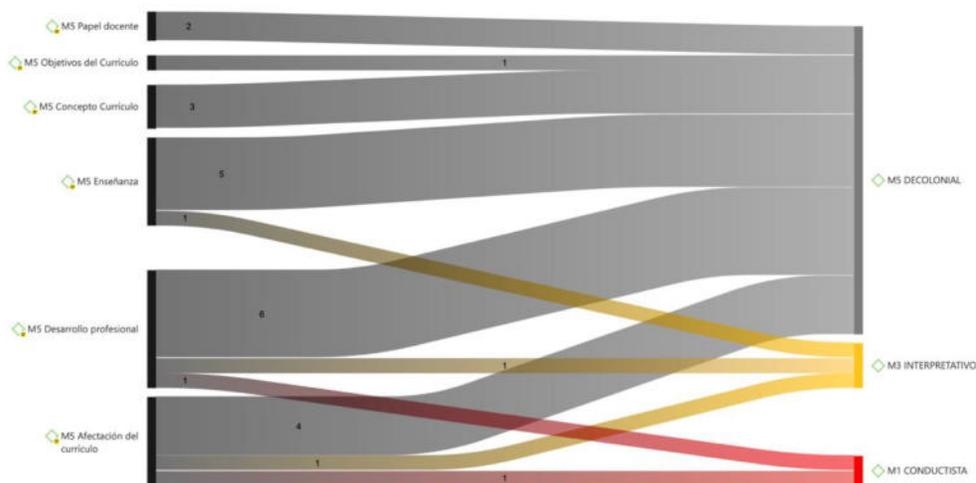
Finalmente, para el modelo decolonial hubo 21 UR en total, identificadas y asociadas, según la **Tabla 44** y **Figura 87**; de estas las que más aportaron a este modelo fueron desarrollo profesional con 6 UR, enseñanza con 5, afectación del currículo con 4, concepto de currículo con 3, papel docente tuvo 2 UR y objetivos del currículo con 1 UR. Se identificaron 3 unidades de registro asociadas al modelo interpretativo y 2 en el conductista. Estas UR en el diagrama Sankey de la **Figura 87** son las línea amarillas y rojas respectivamente.

Tabla 44. Coocurrencia de subcategorías en el modelo *decolonial* y sus coeficientes

Subcategorías en el modelo decolonial	M1 UR=61		M2 UR=17		M3 UR=165		M4 UR=20		M5 UR=19	
	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi	count	coeffi
M5 Afectación del currículo UR=5	1	0,02	0	0,00	1	0,01	0	0,00	4	0,20
M5 Concepto Currículo UR=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,16
M5 Desarrollo profesional UR=6	1	0,02	0	0,00	1	0,01	0	0,00	6	0,32
M5 Enseñanza UR=5	0	0,00	0	0,00	1	0,01	0	0,00	5	0,26
M5 Ideas previas UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M5 Investigación Docente UR=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M5 Objetivos del Currículo UR=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05
M5 Papel docente UR=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,11
Total	2		0		3		0		21	1

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis con Atlas Ti.

Figura 87. Diagrama Sankey asociado a UR para subcategorías del currículo en la concepción *decolonial*



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

Para identificar algunas de las UR codificadas para el modelo decolonial, como evidencias empíricas de este, ver la **Tabla 45**.

Tabla 45. Evidencias empíricas de las subcategorías en el modelo *decolonial*

Identificador	Contenido de cita	Densidad
1:44	Se tiene en cuenta discapacidad, empiezo con estudiantes específicos de La discapacidad, entonces, de qué forma Bueno, qué estrategias pueden implementar para incluirlos dentro de sus clases (enseñanza)	1:44
1:45	Él no puede comprender lo que usted le está diciendo, pregúntele, bueno, y tú cómo la crearías, ¿cómo te imaginas el teatro? Eso es incluirlo, hacerlo parte de ..., qué tuve que ajustar la forma como yo voy a presentar el contenido (enseñanza)	1:45
2:8	La práctica incluyente en las aulas de clase (concepto de currículo)	2:8
2:9	Tener docentes de apoyo que por medio de sus estrategias y diálogos con padres, directivos y docentes, hagan que se generen nuevas herramientas y ambientes de aprendizaje (enseñanza)	2:9
3:6	Creo que se nos olvida que esos estudiantes desean actividades culturales, económicas, incluso vienen de una tradición popular que, obviamente, pues nos permitirían preocuparnos sobre su capital cultural (concepto de currículo)	2
3:22	Tenemos un currículo que corresponde a las mediciones, de los cómo, de los índices, de lo sintético de la calidad, las evaluaciones PISA y demás, pero que corresponden al mercado, pero no corresponden a los problemas estructurales de la misma sociedad (afectación del currículo)	2

Identificador	Contenido de cita	Densidad
3:23	Los proyectos pedagógicos alternativos dan respuesta a la realidad, es desde los territorios sobre que realmente se enseña, es la manera de aprender, entonces creo que estructuralmente sí hay que hacer una reevaluación (afectación del currículo)	2

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti

La **Tabla 45** nos deja ver algunas UR que dan cuenta de lo manifestado en el PEI institucional, y que en I GD se traen, la inclusión de estudiantes con alguna “discapacidad”, esto ya es parte de un principio decolonial, el incluir, si bien ha demandado tener docentes de apoyo para este proceso, no se evidencia un giro total o giro decolonial, es un comienzo; de igual forma, se asumen aspectos emocionales, no tanto el de las representaciones sociales, se cuestionan aspectos del currículo, como el hecho de formar para ser clasificados, medidos o evaluados con pruebas internacionales o nacionales estandarizadas y la formación para el trabajo; es decir, respecto a la enseñanza esta debería cambiar para superar la dominación establecida por un currículo homogéneo con contenidos no pertinentes. Hubo ausencias de aspectos sobre el papel y la investigación docente en esta perspectiva y respecto al desarrollo profesional, esta última fue limitada solo a atende a los estudiantes con necesidades especiales.

6.4.3. Consideraciones finales asociadas con las subcategorías y el conjunto de modelos

De acuerdo con lo presentado en la **Tabla 46**, en el grupo de discusión se destacaron afirmaciones dentro del modelo **interpretativo**, teniendo en total 236 registros; el modelo conductista estuvo en segundo lugar con 96, el tecnológico y decolonial contó con 27 UR y 26 UR respectivamente y el sociocrítico tuvo 23.

Tabla 46. Síntesis de las ocho subcategorías en los cinco modelos y sus coeficientes

Subcategorías	M1 Ur=61		M2 Ur=17		M3 Ur=165		M4 Ur=20		M5 Ur=19	
	count	coef	count	coef	count	coef	count	coef	count	coef
M1 Afectación del currículo Ur=12	2	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Concepto Currículo Ur=19	19	0,31	0	0,00	1	0,01	0	0,00	1	0,03
M1 Desarrollo profesional Ur=3	3	0,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Enseñanza Ur=28	28	0,46	0	0,00	1	0,01	0	0,00	1	0,02
M1 Ideas previas Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Investigación Docente Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M1 Objetivos del Currículo Ur=16	16	0,26	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M1 Papel docente Ur=12	2	0,20	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M2 Afectación del currículo Ur=1	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Concepto Currículo Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Desarrollo profesional Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Enseñanza Ur=9	0	0,00	9	0,53	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M2 Ideas previas Ur=1	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Investigación Docente Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Objetivos del Currículo Ur=5	0	0,00	5	0,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M2 Papel docente Ur=6	0	0,00	6	0,35	3	0,02	0	0,00	0	0,00
M3 Afectación del currículo Ur=46	0	0,00	1	0,02	45	0,27	0	0,00	0	0,00
M3 Concepto Currículo Ur=42	0	0,00	0	0,00	42	0,25	0	0,00	1	0,02
M3 Desarrollo profesional Ur=29	0	0,00	3	0,07	26	0,15	1	0,02	0	0,00
M3 Enseñanza Ur=46	0	0,00	1	0,02	46	0,28	0	0,00	1	0,02
M3 Ideas previas Ur=4	0	0,00	0	0,00	4	0,02	0	0,00	0	0,00
M3 Investigación Docente Ur=1	0	0,00	0	0,00	1	0,01	0	0,00	0	0,00
M3 Objetivos del Currículo Ur=25	0	0,00	0	0,00	25	0,15	0	0,00	1	0,02
M3 Papel docente Ur=36	4	0,04	0	0,00	35	0,21	1	0,02	0	0,00
M4 Afectación del currículo Ur=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,15	0	0,00
M4 Concepto Currículo Ur=4	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,20	0	0,00
M4 Desarrollo profesional Ur=3	0	0,00	0	0,00	1	0,01	3	0,15	0	0,00
M4 Enseñanza Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M4 Ideas previas Ur=8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,40	0	0,00
M4 Investigación Docente Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M4 Objetivos del Currículo Ur=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05	0	0,00
M4 Papel docente Ur=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,10	0	0,00
M5 Afectación del currículo Ur=5	1	0,02	0	0,00	1	0,01	0	0,00	4	0,20
M5 Concepto Currículo Ur=3	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,16
M5 Desarrollo profesional Ur=6	1	0,02	0	0,00	1	0,01	0	0,00	6	0,32
M5 Enseñanza Ur=5	0	0,00	0	0,00	1	0,01	0	0,00	5	0,26
M5 Ideas previas Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M5 Investigación Docente Ur=0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
M5 Objetivos del Currículo Ur=1	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05
M5 Papel docente Ur=2	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,11
Total	96	1	27	1	236	1	23	1	26	1

Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti

6.4.4. Hacia el programa de formación y algunos criterios de mejora

Considerando que el Grupo de Discusión, se desarrolló a su vez como *Programa de formación*, en el sentido de poder *cuestionar, investigar y continuar*, es decir, **Cuestionar** las ideas propias del currículo las implicaciones de las concepciones en la formación y la enseñanza; su influencia en la práctica docente, la influencia del contexto en el currículo y en los ciudadanos que se pueden formar; **Investigar** la práctica docente y el currículo, como mecanismo de mejora, la decisión, o no, de cambiar las concepciones y las razones de ello y sobre qué se debería cambiar en el currículo nacional e institucional, esto como parte de la investigación del desarrollo profesional y, **Continuar** investigando: como una invitación para implementar las recomendaciones de mejora curricular y saber qué sucede con estas, es decir considerar el papel docente.

- **Cuestionar las ideas propias (afectaciones al currículo)**

Considerando lo anterior, se destacaron aspectos de reflexión de los docentes del GD respecto de aspectos que **afectan el currículo**, asociado con las ideas propias, y, que la **Figura 88**, en la nube de palabras las destaca asociadas con la práctica docente, las clases, el PEI, el aula, los estudiantes, el contenido y la educación en general.

En este sentido se plantean los siguientes aspectos de síntesis que *afectan el currículo*:

- Las propias concepciones docentes, el objetivo institucional, el PEI, pues es la guía que se debe cumplir y casi siempre es lo mismo, no se actualiza (la misión, la visión, el horizonte institucional), parece una táctica antes que unos principios que se hacen realidad.
- La desarticulación y fragmentación, lo monodisciplinar, la maraña de contenidos propuestos.
- Las imposiciones, pues estas generan malestar y retraso en el desarrollo de los estudiantes.
- Las pruebas estandarizadas y su función clasificatoria (los mejores y los no mejores)
- La incoherencia entre lo que se dice como fundamento y lo que se hace como práctica: la tensión entre constructivismo y lo tradicional (de las mallas curriculares, planeas de estudio, etc.). Además, de la incoherencia de recursos con los que a veces se cuenta, son insuficientes

- Un diseño de currículo general que no incluye a todos.
- El profesor desde su formación debe pensar y considerar a todos los estudiantes, en su diversidad de capacidades lo que es complejo
- La enseñanza tradicional, que no se sale del esquema, si bien a muchos docentes les “han funcionado” lo que hace que cambiar genera choques.
- Falta de confianza en el docente, en su trabajo; falta de armonía en el ambiente laboral que promueven muchos cambios de docentes en la institución y no se tiene sentido institucional.
- Hay actitudes de dureza de algunos docentes lo que influye en lo curricular.
- El enfoque económico del sistema que lleva a tener una educación capitalista, para el trabajo.
- La homogeneidad en los contenidos, su rigidez, obligatoriedad y su poca pertinencia para los estudiantes; la falta de contextualización de estos contenidos pues el aula no es un espacio significativo.
- El asumir las pocas “horas pedagógicas” para otro tipo de labores, lo que impide el cambio.

Figura 88. Aspectos que afectan el currículo



Nota. Elaborado desde <https://wordart.com/create>

- **Investigar el desarrollo profesional**

Fue evidente que en ninguna de las expresiones de los docentes participantes del GD salió la investigación de la práctica docente ni del currículo, ni de cualquier otro aspecto para investigar. Lo planteado estuvo más en sentido de la práctica docente (qué maestro, qué

docente, que estudiante) y tal como lo recoge la nube de palabras (**Figura 89**) de las interlocuciones codificadas.

Figura 89. Aspectos que afectan el desarrollo profesional docente



Nota. Elaborado desde <https://wordart.com/create>

A continuación, se plantean aspectos de síntesis respecto al **desarrollo profesional** (DP) docente: unos centrados en el DP como formación y otras en las demandas requeridas.

El DP Como formación:

- Un DP están enfocados en las *necesidades propias* que el docente puede identificar, pero hay que tener cuidado pues se puede actuar por ensayo y error: “trato de tomar cositas han dado resultado y vuelvo y las aplico si no me da vuelvo y lo hago, busco a ver que me sirve”.
- Un DP que suministra “*herramientas*” a los docentes para aplicar estrategias nuevas y diferentes, estrategias de fortalecimiento; pero esta idea deja ver una visión tradicional de la propia formación.
- Un DP centrado en la *propia evaluación* de las acciones docentes: “sí uno, también puede evaluarse, en su propia forma”.
- Un DP *colegiado*, es decir en el que se aprende al compartir con otros y de otros colegas docentes experiencias de enseñanza, en discusiones teóricas, fundamentadas, mediante la socialización de proyectos, para el reconocimiento de la capacidad entre colegas, que dé cuenta de los recursos para ello

- Un DP en el que se organizan *cursos – programas* en la propia institución, o fuera, pero, no acordes a las necesidades: “uno pensaría que en esas jornadas pedagógicas son actividades de relleno”. Y cuando los hay, pocos acuden a estos.
- Un DP orientado por las universidades: “sería bueno que no manden a capacitación”, porque se asume la necesidad de actualización: “A nivel profesional, siempre buscando actualizar e innovar en las actividades”.

El DP demanda:

- De recursos para la construcción colectiva.
- De incentivos, motivaciones y considerar a los profesores, docentes, maestros, formados en esta profesión, antes que, a otros profesionales no docentes, que asumen la docencia con un “simple curso”.
- Aplicación de las políticas nacionales relacionadas con los grados de bienestar, pues muchas veces no se cumplen en la institución, por lo que se generan frustraciones profesionales.
- De claridad en la naturaleza del DP: “yo me formo es para mejorar mi práctica como docente”, no asumirlo como solo un asunto de ascenso en el escalafón.
- De tener voluntad de cambio pues todo el proceso educativo es susceptible de mejora.
- De la evaluación docente, pues esta debe constructiva y para mejorar.
- Del trabajo en equipo, interdisciplinario, entre docentes, para que se construyan proyectos y se implementen como equipo.
- El estar al día en las necesidades sociales: atender aulas diversas (cultural, ideológica, física, psicológicamente, etc.) formar políticamente al estudiantado, abordar las necesidades del contexto.

- **Continuar investigando el papel docente**

Aquí, se destacan, a manera de recomendaciones, acciones de mejora frente al papel docente:

- Innovar para favorecer un aprendizaje significativo.
- Trabajar de forma articulada, entre primaria y secundaria, abriendo espacios de trabajo en equipo y colaborativo, hacer realidad lo interdisciplinar y transversal.

- Frente a las prácticas docentes rutinarias, hay que buscar procesos de cambio, es necesario, conocer cómo enseñan otros colegas, compartir esos conocimientos.
- Dejar de enseñar para las pruebas estandarizadas.
- Enseñar desde los proyectos pedagógicos alternativos pues estos incluyen la realidad de los territorios.
- Ponerse en el lugar de los estudiantes, comprender quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus condiciones de vida en todo sentido
- Leer el mundo de forma crítica desde la enseñanza y la tecnología.
- Incluir la parte afectiva y emocional en la docencia.
- Interacción entre directivas académicas, buena comunicación y acuerdos entre lo que se piensa y se hace, para que haya armonía institucional.
- Buena gestión con los diversos actores educativos (estudiantes, padres, docentes, coordinación, directivos)
- Aprender a gestionar nuestras emociones.
- Superar egos profesionales.
- Articular la educación en casa con la de la institución escolar.
- Tener lineamientos del MEN, para personas con capacidades excepcionales porque se aborda como capacidad contextualizada.
- Implementar más salidas pedagógicas fuera del aula
- Directivas académicas con experiencia docente, de aula, en la enseñanza.
- Proponer y participar de programas de formación acorde a las necesidades y los tiempos laborales de los docentes, propuestos entre los docentes y las directivas de común acuerdo.
- Acabar con la brecha entre lo privado y lo público, entre otras porque en lo público, cada vez se limita más a los docentes.

•

Figura 90. Aspectos relacionados con el papel docente



Nota. Elaborado desde <https://wordart.com/create>

El papel docente o PD se enfocó en los siguientes aspectos, como mistura de diversos modelos:

Dentro de lo conductista y tecnológico ese papel se caracterizó por:

- Un rol que pone en práctica la enseñanza presentando información y evaluando.
- Enseñar poco para garantizar que se ha aprendido bien.
- Evidenciar una postura de comportamientos y el desarrollo de tareas en los estudiantes.
- Enseñar con diversos medios, mediante ejercicios y “ordenar” a sus estudiantes el resolver actividades.
- Desarrollar (en los pequeños) habilidades y competencias básicas: seguir instrucciones, comportarse en el aula, finalizar actividades.
- Preocuparse por los buenos resultados de los estudiantes.
- Apoyar a los padres en la formación de los hijos.
- Seguir instrucciones al pie de la letra.
- Mezclar lo tradicional con lo menos tradicional (enseñar en contexto).
- Evaluarse asimismo y a su manera.

Dentro de interpretativo sociocrítico y decolonial ese papel se caracterizó por:

- Construir un currículo y asumir la autonomía curricular con responsabilidad.

- Formar estudiantes capaces de ser críticos y de reflexionar frente a lo que sucede en la sociedad que se transforma.
- Empoderar a los estudiantes en coherencia con sus proyectos de vida, comprometerlos con su proceso formativo y formarlos de forma crítica.
- Formar con visión humana para asumir pequeñas transformaciones.
- Apostar por una buena educación.
- Formar para resolver conflictos y solucionar problemas.
- Generar gusto por aprender, ser orientador.
- Criticar las hegemonías educativas, el propósito de la educación.
- Identificar el aprendizaje y el impacto que los docentes pueden tener en ellos.
- Formar en lo ético y lo político
- Planear las clases con objetivos claros de aprendizaje.
- Cumplir con unas metas de desarrollo y crecimiento intelectual de los estudiantes.
- Hacer transferencias didácticas y analizar la estructura de un diseño curricular
- Tener claridad conceptual
- Trabajar conjuntamente en el PEI como oportunidad para todos los estudiantes sin excepción.
- Trabajar en equipo, de forma interdisciplinar entre colegas, proponer proyectos.
- Mejorar la práctica como docente.
- Aprender de los demás y con los demás colegas.
- Construir saberes propios como maestros a lo largo de la vida.
-

6.5. Análisis de las observaciones de clase en un grupo de tres profesores del IED Jorge Gaitán Cortés

Este apartado describe las concepciones de tres docentes (**Tabla 47**) de educación secundaria de la institución, y que se registraron en la invitación hecha dentro del proceso de investigación, para permitir la observación no sistemática de dos sesiones de sus clases. Previo al inicio de las observaciones los docentes firmaron el documento de consentimiento informado del IDEP y se les explicaron los aspectos éticos asociadas a la investigación. Las observaciones fueron grabadas en audio y luego transcritas con ayuda del Word.

En la primera reunión de socialización del proyecto a la IED Jorge Gaitán Cortés se preguntó a los docentes de las tres sedes, por su interés en participar en la observación de sus clases, con el objetivo de identificar y conocer como sus concepciones de currículo se desarrollaban en sus clases. Al final de la sesión tres profesores de la Sede C se inscribieron como voluntarios, un profesor de Tecnología, un profesor de Filosofía y una profesora de Ciencias Sociales. Para el desarrollo de las observaciones de clase, se establecieron un total de 2 sesiones de observación por cada profesor para un total de 6 clases observadas con una duración de 2 horas cada una.

Tabla 47. Los datos generales de los participantes y fechas de las observaciones son:

Participantes*	Clases observadas	Fechas de observación	Transcripción de observación
Dionicio	Tecnología	29 de septiembre de 2023 06 octubre de 2023	10 páginas 3 páginas
Alberto	Filosofía	29 de septiembre de 2023 06 octubre de 2023	10 páginas 3 páginas
Andrea	C. Sociales	29 de septiembre de 2023 06 octubre de 2023	11 páginas 6 páginas
Total			46 páginas

Nota. Los nombres son ficticios dada la ética de la investigación.

Las clases se desarrollaron alrededor de los siguientes tópicos:

- Ciencias Sociales: La conquista y la Independencia de Colombia.
- Tecnología: Programación en Python.
- Filosofía: Teoría del Conocimiento.

A partir de esto, se procedió al análisis del contenido mediante las cinco categorías preliminares y 8 subcategorías; para ello, se tuvo el apoyo del programa Atlas TI 9. Así, se realizó la codificación de 11 documentos correspondientes a la observación y protocolo de observación de las seis sesiones de clase.

Se identificaron las unidades de registro de cada código y se evidenciaron vinculaciones entre códigos y compararon para generar categorías centrales. Finalmente, se proyectan redes de relaciones en las categorías emergentes del análisis.

6.5.1. Resultados y análisis generales de las observaciones

Las transcripciones de clase fueron codificadas en el software Atlas.ti 9, siendo la *unidad de registro* o UR, las frases con sentido en el contexto de las categorías y subcategorías definidas previamente y así se obtuvieron **286 UR** codificadas en las 6 observaciones de clases. A continuación, se presenta en la **Tabla 48**, las UR que fueron vinculadas con los modelos curriculares preponderantes; en este caso, se refiere a los que tuvieron mayor enraizamiento en los cinco categorías o modelos del currículo.

Tabla 48. Coocurrencia entre las transcripciones de clase y cada uno de los cinco modelos curriculares

Nº	Documento	M1 UR=115 GS=6		M2 UR=24 GS=3		M3 UR=72 GS=3		M4 UR=49 GS=3		M5 UR=26 GS=4		Total
5	Observación 1 profesor Filosofía	25	33%	2	3%	21	28%	23	31%	4	5%	75
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	26	41%	3	5%	3	5%	11	17%	20	32%	63
3	Observación 1 profesor Tecnología	24	39%	11	18%	26	43%	0	0%	0	0%	61
6	Observación 2 profesor Filosofía	25	51%	0	0%	8	16%	15	31%	1	2%	49
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	12	60%	7	35%	0	0%	0	0%	1	5%	20
4	Observación 2 profesor Tecnología	3	17%	1	6%	14	78%	0	0%	0	0%	18
		115	40%	24	8%	72	25%	49	17%	26	9%	286

Nota. Datos obtenidos a partir de Atlas. Ti, diseñada en Excel

Se encontró que, de las 6 transcripciones de clase, el modelo curricular más representativo en el discurso y actividades de los docentes fue el modelo **conductista** con un total de 115 UR que representan un 40%, luego el modelo **interpretativo** con 72 UR un 25%, en tercer lugar, el **modelo sociocrítico** con 49UR y un 17% de representativa, en cuarto lugar el modelo **decolonial** con 26 UR, un 9% y finalmente el modelo **Tecnológico** con 24UR equivalente a un 8%.

Los docentes en sus clases intentan manejar una metodología de clase que busca la participación de sus estudiantes por medio de preguntas, pero al final terminan realizando

y resolviendo las mismas a partir de los contenidos y explicación magistral de los contenidos, tratando de relacionarlos con casos o ejemplos del diario vivir del estudiante y permitiéndoles responder las preguntas de acuerdo con sus percepciones. Sin embargo, su práctica de se queda enfocada solo en preguntas y respuestas del contenido.

3.1.1 Resultados y análisis desde los cinco modelos curriculares

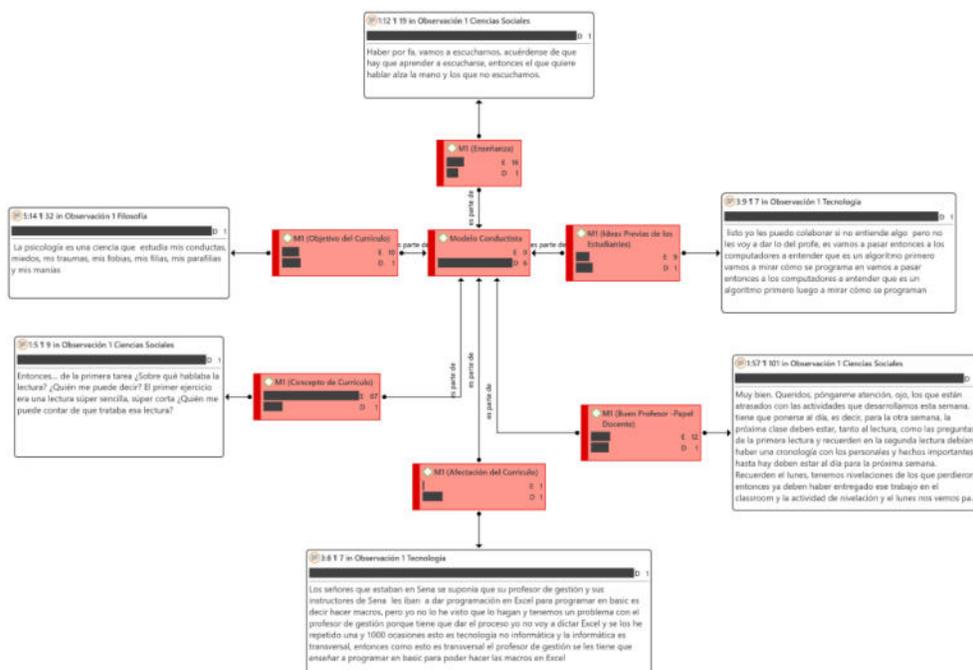
En la **Tabla 49**, se observa que el modelo **Conductista** está presente en todas las observaciones de clase y en las 3 asignaturas analizadas, sin embargo, hay una mayor representatividad de la Asignatura de Filosofía presente en sus dos observaciones con un 43% y 50 UR.

Tabla 49. Frecuencia de UR para el modelo conductista en las transcripciones de clase

Nº	Documentos	Modelo Conductista UR=115; GS=6
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	26
5	Observación 1 profesor Filosofía	25
6	Observación 2 profesor Filosofía	25
3	Observación 1 profesor Tecnología	24
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	12
4	Observación 2 profesor Tecnología	3
	Total	115

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 90. Modelo Conductista y las subcategorías en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

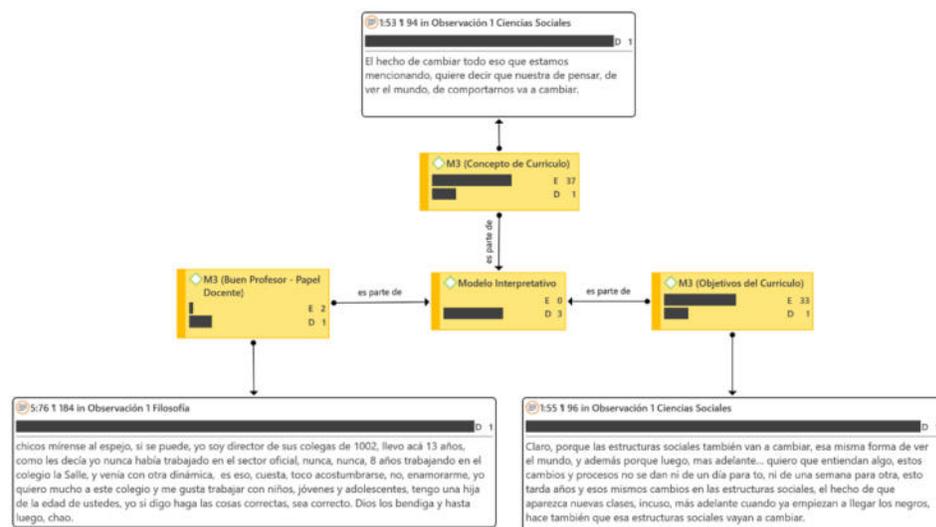
El modelo **interpretativo** se puede observar en la **Tabla 49** que tiene una representatividad de un 36% en la asignatura de Tecnología con 26 UR y luego un 29% en la asignatura de Filosofía con 21 UR. Es importante destacar que la asignatura de Ciencias Sociales no presenta ningún UR en este Modelo.

Tabla 29. Frecuencia de UR para el modelo interpretativo en las transcripciones de clase.

Nº	Documentos	Modelo Interpretativo UR=72; GS=3
3	Observación 1 profesor Tecnología	26
5	Observación 1 profesor Filosofía	21
4	Observación 2 profesor Tecnología	14
6	Observación 2 profesor Filosofía	8
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	3
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	0
		72

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 91. Modelo Interpretativo y las subcategorías en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

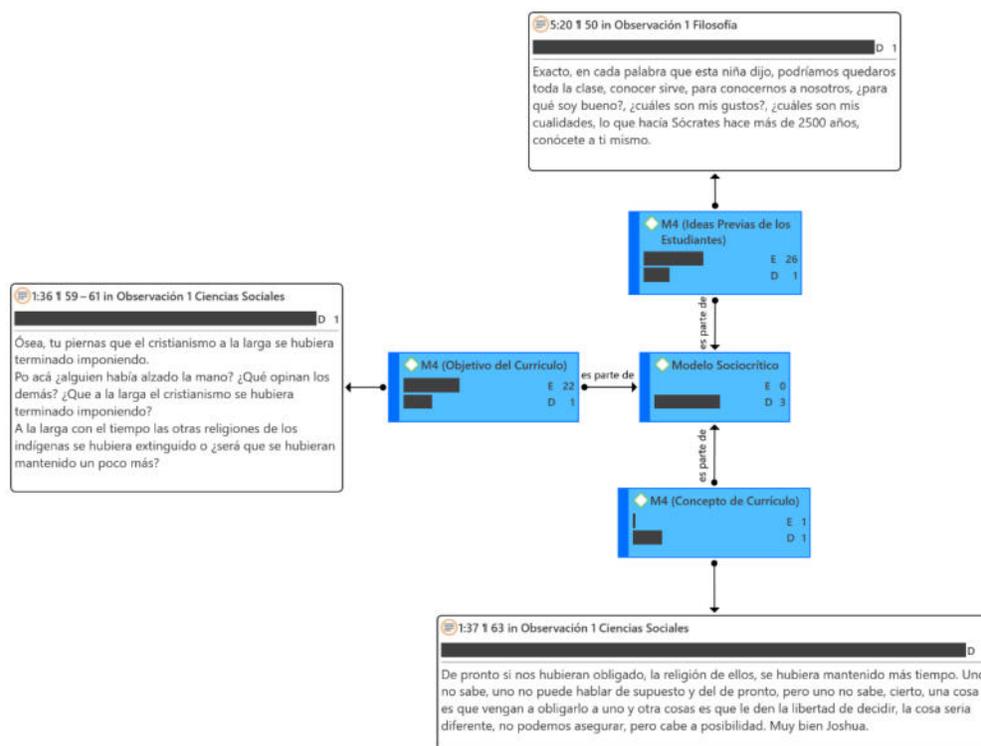
En tercer lugar, está el modelo **Sociocrítico** que se puede observar en la **Tabla 50**, en donde la asignatura de filosofía tiene una representatividad del 78% con 38 UR, luego Ciencias Sociales con un 22% y 11 UR intenta abarcar este modelo. Sin embargo, la asignatura de Tecnología no presenta UR en este modelo.

Tabla 50. Frecuencia de UR para el Modelo Sociocrítico en las transcripciones de clase.

N°	Documentos	Modelo Sociocrítico UR=49; GS=3
5	Observación 1 profesor Filosofía	23
6	Observación 2 profesor Filosofía	15
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	11
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	0
3	Observación 1 profesor Tecnología	0
4	Observación 2 profesor Tecnología	0
		49

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 92. Modelo Sociocrítico y las subcategorías en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

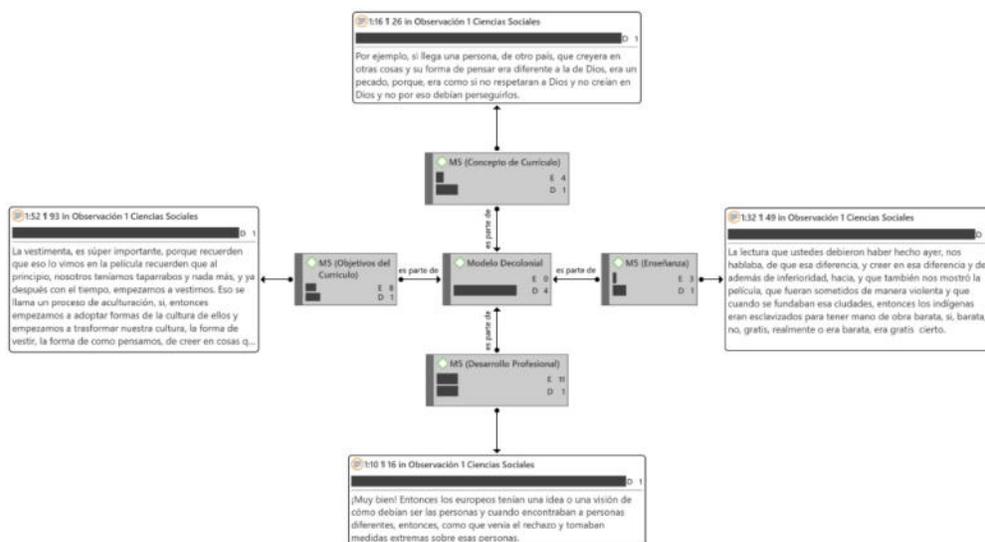
En cuarto lugar, en la **Tabla 51**, se presenta que el modelo **Decolonial** con 26 UR y un 8% de representatividad a nivel general, tiene mayor presencia en la Asignatura de Ciencias Sociales con 20 UR (77%). Las otras asignaturas su aporte es mínimo en este modelo alrededor del 4% al 15%.

Tabla 51. Frecuencia de UR para el Modelo Decolonial en las transcripciones de clase.

Nº	Documentos	Modelo Decolonial UR=26; GS=4
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	20
5	Observación 1 profesor Filosofía	4
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	1
6	Observación 2 profesor Filosofía	1
3	Observación 1 profesor Tecnología	0
4	Observación 2 profesor Tecnología	0
		26

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 93. Modelo Decolonial y las subcategorías en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

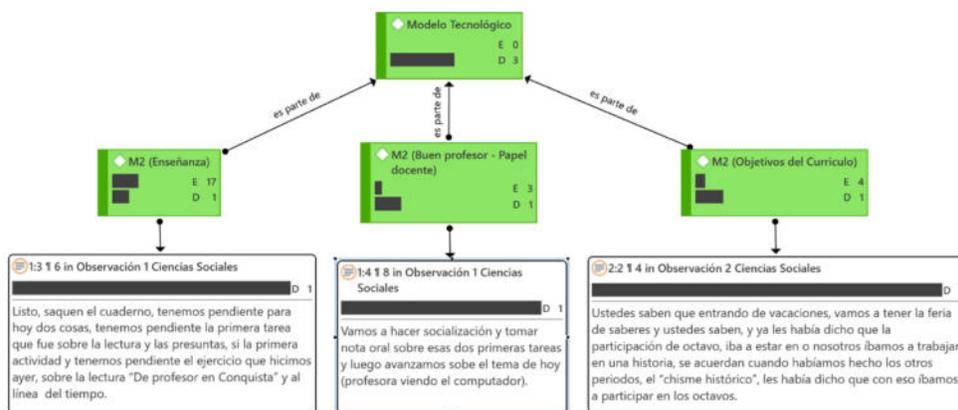
Finalmente, en la **Tabla 52**, se presenta el modelo **Tecnológico** tiene mayor representatividad en la asignatura de tecnología con un 46% y 11 UR, luego la asignatura de Ciencias Sociales con un 29% de representatividad.

Tabla 52. Frecuencia de UR para el Modelo Tecnológico en las transcripciones de clase.

Nº	Documentos	Modelo Tecnológico UR=24; GS=3
3	Observación 1 profesor Tecnología	11
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	7
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	3
5	Observación 1 profesor Filosofía	2
4	Observación 2 profesor Tecnología	1
6	Observación 2 profesor Filosofía	0
		24

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 94. Modelo Tecnológico y las subcategorías en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

Es de esta forma como se observa que las asignaturas presentan este orden en sus concepciones curriculares:

- La asignatura de filosofía se encuentra en orden respectivo entre el modelo conductista (50 UR), sociocrítico (38 UR) e interpretativo (29 UR).
- La asignatura de ciencias sociales, entre el modelo conductista (39 UR), modelo decolonial (21 UR) y modelo sociocrítico (11 UR).
- La asignatura de tecnología, está entre el modelo interpretativo (40UR) y el modelo conductista con 27 (UR).

6.5.2. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías asociadas a los modelos curriculares en las transcripciones de observación de clase

La codificación en Atlas.ti de las seis transcripciones de clase, permitió encontrar un total de **24** códigos, en los cuales se identificaron **286** unidades de registro, en total, distribuidas en las ocho subcategorías determinadas para cada uno de los Modelos Curriculares. En el programa se realizó el enraizamiento de cada una de las subcategorías con cada uno de los modelos curriculares a partir de la lectura detallada. La **Tabla 53**, muestra la frecuencia de las citas por cada una de las subcategorías.

Tabla 53. Subcategorías y modelos curriculares en las observaciones de clase.

Código	Enraizamiento	
M1 (Afectación del Currículo)	1	
M1 (Buen Profesor -Papel Docente)	12	
M1 (Concepto de Currículo)	67	M1
M1 (Enseñanza)	16	
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes)	9	
M1 (Objetivo del Currículo)	10	
M2 (Buen profesor - Papel docente)	3	
M2 (Enseñanza)	17	M2
M2 (Objetivos del Currículo)	4	
M3 (Buen Profesor - Papel Docente)	2	
M3 (Concepto de Currículo)	37	M3
M3 (Objetivos del Currículo)	33	
M4 (Concepto de Currículo)	1	
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes)	26	M4
M4 (Objetivo del Currículo)	22	
M5 (Concepto de Currículo)	4	
M5 (Desarrollo Profesional)	11	
M5 (Enseñanza)	3	
M5 (Objetivos del Currículo)	8	
Total	286	

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Se puede observar que en los primeros 5 lugares de representatividad de las subcategorías del currículo, se encuentra que el **modelo conductista** (M1) con 67 UR, seguida del **modelo interpretativo** (M3) con 70 unidades; en tercer lugar, el **sociocrítico** (M4) con 48 unidades y finalmente en el **cuarto lugar** el **tecnológico** (M2) con 17 unidades de Registro.

Analizando la cantidad las UR en cada subcategoría, se encuentra que las transcripciones presentan el siguiente orden de mayor a menor:

- Primer Lugar: Concepto de currículo.
- Segundo Lugar: Objetivos del Currículo.
- Tercer Lugar: Enseñanza.
- Cuarto Lugar: Ideas Previas de los Estudiantes.
- Quinto Lugar: Buen Profesor - Papel Docente.
- Sexto Lugar: Desarrollo Profesional.

- Séptimo Lugar: Afectación del currículo.

La Subcategoría “Investigación y Papel Científico del Docente” no fueron identificadas en las observaciones de clase. En seguida, se analizan cada una de estas subcategorías:

• Concepto de currículo

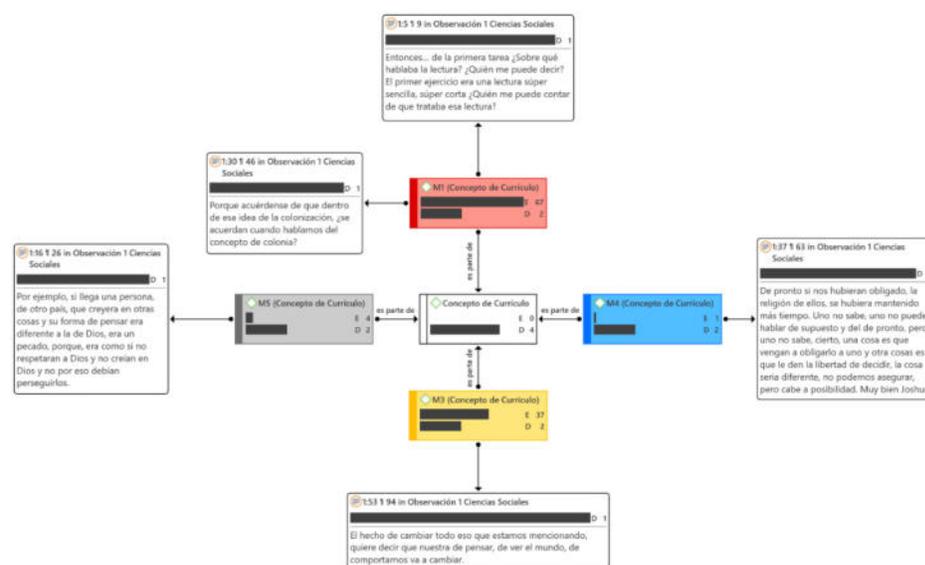
En esta subcategoría, se observa que el modelo **conductista** (Tabla 54) predominó con un 61% del total (67 UR), los docentes en sus clases se preocupaban por hacer preguntas abiertas de las lecturas entregadas, cuya respuesta consistía en la definición de un término o concepto del libro. El siguiente modelo, fue el **interpretativo** con un 37% de representatividad, en el cual los docentes en sus clases usaron varios ejemplos de la vida real para contextualiza los contenidos de la clase.

Tabla 54. Subcategoría “Concepto de Currículo” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M1 (Concepto de Currículo)	67
M3 (Concepto de Currículo)	37
M5 (Concepto de Currículo)	4
M4 (Concepto de Currículo)	1
Total	109

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 95. Subcategoría “Concepto de Currículo” en las observaciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Objetivos del currículo**

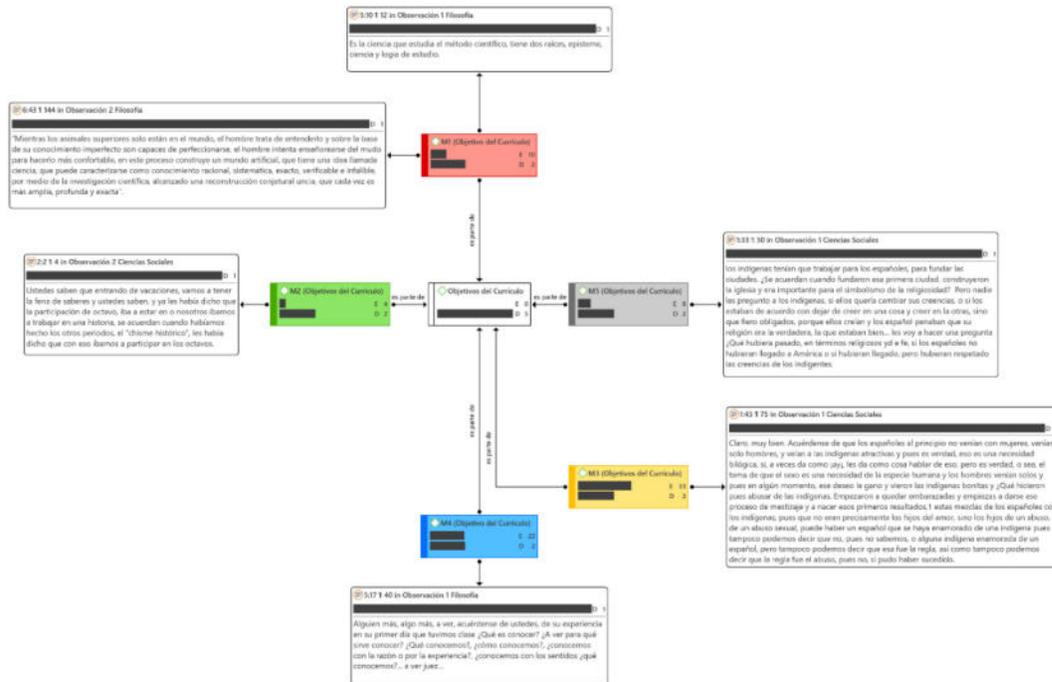
En la **Tabla 55**, se observa que el modelo **interpretativo** con un 43% de la UR encontradas (33UR), es el más representativo y luego el modelo **sociocrítico** con un 29% (22UR). En las clases se presentaba por medio de ejemplos, la relación de los contenidos con la solución de problemáticas sociales, ambientales y culturales de tipo local y de acuerdo con la época que se estaba analizando.

Tabla 55. Subcategoría “Objetivos de Currículo” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M3 (Objetivos del Currículo)	33
M4 (Objetivo del Currículo)	22
M1 (Objetivo del Currículo)	10
M5 (Objetivos del Currículo)	8
M2 (Objetivos del Currículo)	4
Total	77

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 96. Subcategoría “Objetivos del Currículo” en las observaciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Enseñanza**

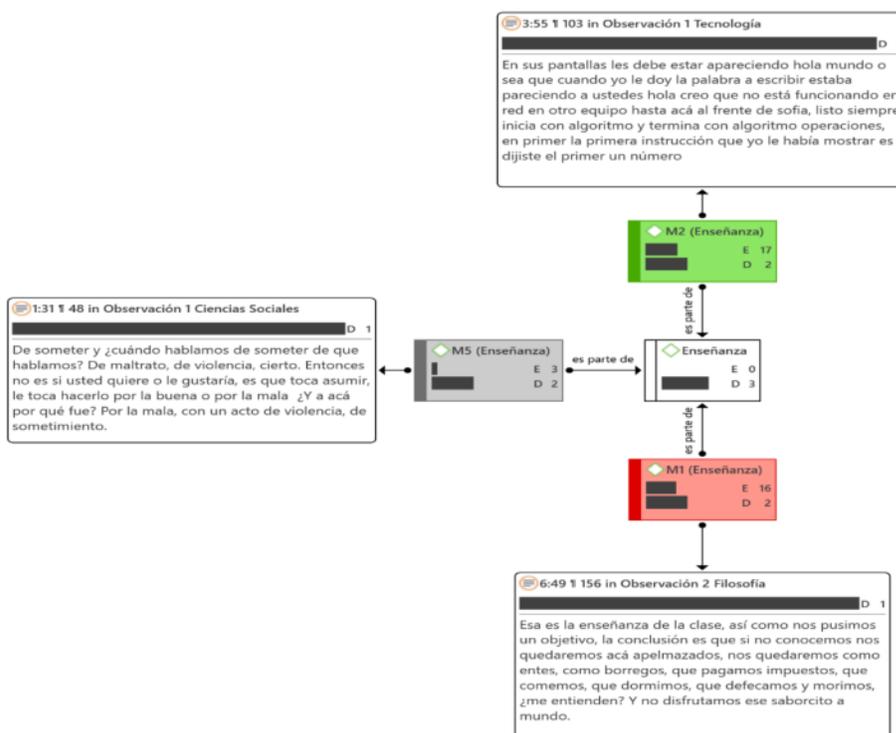
En esta subcategoría se presenta el modelo **tecnológico** y **conductista** con mayor frecuencia, con un 47% y un 44% respectivamente (**Tabla 56**). La metodología de clase estuvo enfocada en la realización de las guías del libro, la realización de carteleras que representen el contenido visto en clase de una manera diferente a lo ya desarrollado y a la resolución de ejercicios en el computador.

Tabla 56. Subcategoría “Enseñanza” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M5 (Enseñanza)	3
M2 (Enseñanza)	17
M1 (Enseñanza)	16
Total	36

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 97. Subcategoría “Enseñanza” en las observaciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Ideas Previas de los Estudiantes**

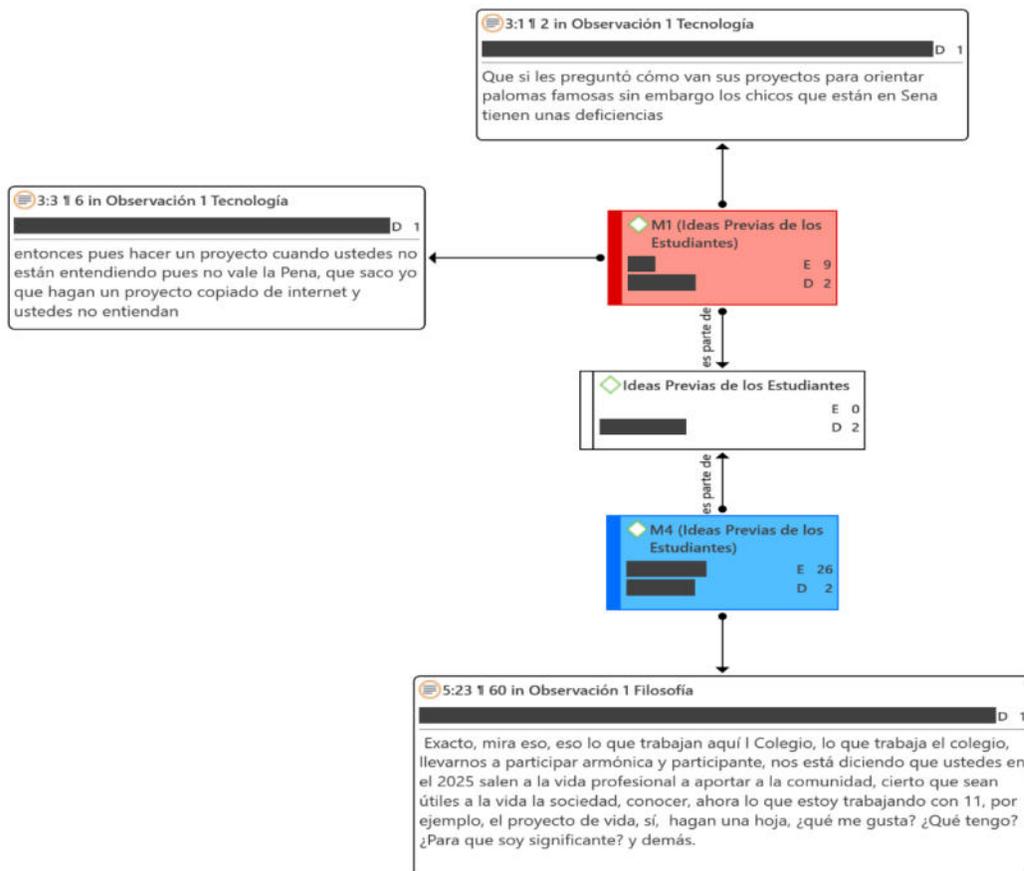
El modelo **sociocrítico** con un 74% (26 UR) predominó en esta subcategoría (**Tabla 57**). Y predominó desde la asignatura de filosofía, enfocándose en mostrar a los alumnos la importancia de conocerse a sí mismos y aprender a relacionarse con los demás de acuerdo con lo que conocen de ellas.

Tabla 57. Subcategoría “Ideas Previas de los Estudiantes” y su frecuencia en los modelos.

Código	Enraizamiento
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes)	9
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes)	26
Total	35

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 98. Subcategoría “Ideas Previas de los estudiantes” en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Buen Profesor – Papel Docente**

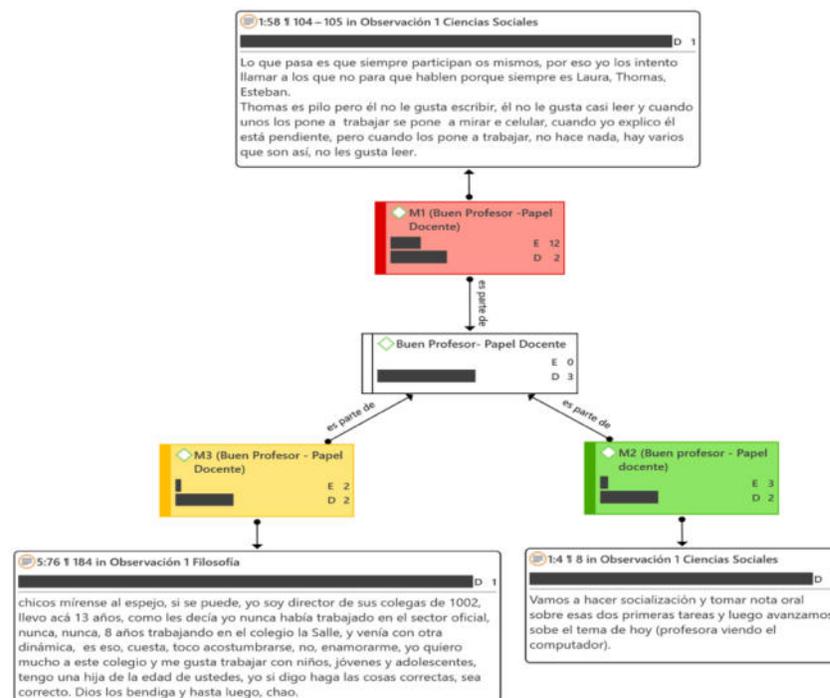
En la **Tabla 58**, se evidencia como el modelo **conductista** predomina en la concepción del buen profesor, con un 71% de frecuencia. En las clases, los docentes demostraban tener el conocimiento de la asignatura y de los temas que estaban desarrollando, haciendo preguntas conceptuales a las que ellos tenían la respuesta correcta y era transmitida a los estudiantes y los que daban las indicaciones e instrucciones para resolver los talleres y guías que le permitirán pasar la nota.

Tabla 58. Subcategoría “Buen Profesor – Papel Docente” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M2 (Buen profesor - Papel docente)	3
M3 (Buen Profesor - Papel Docente)	2
M1 (Buen Profesor -Papel Docente)	12
Total	17

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 99. Subcategoría “Buen Profesor – Papel Docente” en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Desarrollo Profesional**

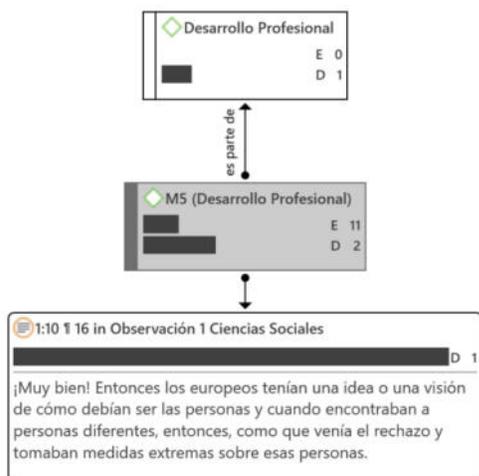
El modelo **decolonial** con un 100% de representatividad en esta subcategoría (**Tabla 59**), muestra un currículum que busca que los alumnos comprendan la importancia de valorar la diversidad de culturas y valores, también que se debe respetar la diferencia de pensamientos y la libertad de expresión. Subcategoría que se evidenció más en la asignatura de Ciencias Sociales.

Tabla 59. Subcategoría “Desarrollo Profesional” y su frecuencia en los modelos.

Código	Enraizamiento
M5 (Desarrollo Profesional)	11

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 100. Subcategoría “Desarrollo Profesional” en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

- **Afectación del Currículo**

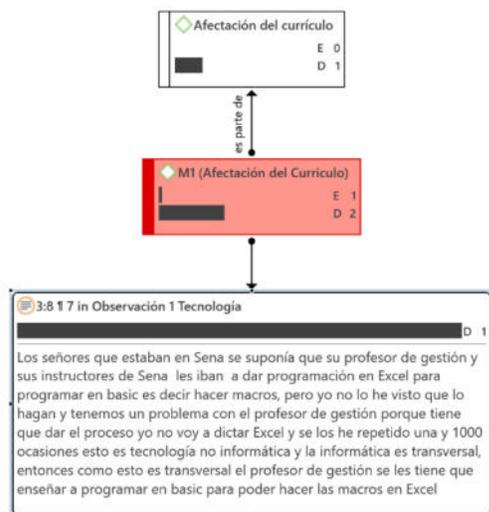
Para esta subcategoría apenas hubo 1 UR en el modelo conductista (**Tabla 60**), es decir no existe como subcategoría; en la asignatura de Tecnología, en la que, al querer imponer un currículum general para todo tipo de alumnos, hace que se presenten diferencias en el desarrollo del conocimiento y se comparen de manera negativa a los alumnos.

Tabla 60. Subcategoría “Afectación del Currículo” y su frecuencia en los modelos.

Código	Enraizamiento
M1 (Afectación del Currículo)	1

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Figura 301. Subcategoría “Afectación del Currículo” en las transcripciones de clase.



Nota. Fuente: Obtenida del análisis con Atlas Ti.

6.5.3. Síntesis del análisis de las transcripciones de observaciones de clases

De manera general, el **modelo** curricular que evidencia el mayor número de unidades de registro y que dan cuenta de la concepción de currículo de los docentes, que son desarrollados en sus clases, fue para el modelo **conductista** el cual obtuvo un total de 115UR equivalentes al 40% del total de registros. Respecto a la **subcategoría** con mayor número de UR en el total de documentos analizados se obtuvo para este modelo conductista, en **concepto de currículo** con 67 UR y la subcategoría **enseñanza** con 16 UR, según la **Tabla 61**. Así mismo para este modelo, las que menos frecuencia tuvieron fueron desarrollo profesional (0 UR) e Investigación y Papel Científico del Docente.

Tabla 61. Síntesis de UR para las Categorías y Subcategorías en los modelos Curriculares presentes en los documentos de secundaria.

Modelos Curriculares	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total	Porcentaje
Modelo Conductista M1	9	10	16	67	12	1	0	0	115	40%
Modelo Tecnológico M2	0	4	17	0	3	0	0	0	24	8%
Modelo Interpretativo M3	0	33	0	37	2	0	0	0	72	25%
Modelo Sociocrítico M4	26	22	0	1	0	0	0	0	49	17%
Modelo Decolonial M5	0	8	3	4	0	0	11	0	26	9%
Total	35	77	36	109	17	1	11	0	286	100%
Porcentaje	12%	27%	13%	38%	6%	0%	4%	0%		

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

El segundo modelo con mayor frecuencia fue el modelo **interpretativo** con 72 UR (25%), presenta una mayor presencia de las subcategorías “Objetivos del Currículo” (33 UR) y Concepto de Currículo (37UR) y, en Tercer lugar, se encuentra el modelo **sociocrítico** con 49 UR (17%) y las subcategorías predominantes “Ideas previas de los estudiantes” con 26UR y el Objetivos del Currículo con 22 UR. Respecto a las **subcategorías** predominantes a nivel **general**, se observa que la del “Concepto de Currículo” se encuentran 109 UR y un 38% de representatividad, luego sigue la subcategoría “Objetivos del Currículo” con 77UR y un 27%, en tercer lugar, la subcategoría “Enseñanza” con 36 UR (13%). En seguida, en la **Tabla 62**, y a manera de síntesis, se presenta la frecuencia de las subcategorías en los cinco modelos en el conjunto de las seis observaciones de clase transcritas.

Tabla 62. Frecuencia de las Subcategorías en los cinco modelos en el conjunto de observaciones de clase transcritas.

Documentos	Ob. 1 C sociales Ur=63		Ob. 2 C. sociales Ur=20		Ob. 1 tecnolog. Ur=61		Ob. 2 tecnolog. Ur=18		Ob. 1 filosofía Ur=75		Ob. 2 filosofía Ur=49		Total
M1 (Afectación del Currículo) Ur=1	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1
M1 (Buen Profesor -Papel Docente) Ur=12	6	50%	3	25%	2	17%	0	0%	0	0%	1	8%	12
M1 (Concepto de Currículo) Ur=67	14	21%	6	9%	12	18%	3	4%	18	27%	14	21%	67
M1 (Enseñanza) Ur=16	5	31%	3	19%	0	0%	0	0%	4	25%	4	25%	16
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=9	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	9
M1 (Objetivo del Currículo) Ur=10	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	3	30%	6	60%	10
M2 (Buen profesor - Papel docente) Ur=3	1	33%	2	67%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3
M2 (Enseñanza) Ur=17	2	12%	4	24%	8	47%	1	6%	2	12%	0	0%	17
M2 (Objetivos del Currículo) Ur=4	0	0%	1	25%	3	75%	0	0%	0	0%	0	0%	4
M3 (Buen Profesor - Papel Docente) Ur=2	0	0%	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%	2
M3 (Concepto de Currículo) Ur=37	1	3%	0	0%	11	30%	5	14%	15	41%	5	14%	37
M3 (Objetivos del Currículo) Ur=33	2	6%	0	0%	15	45%	8	24%	5	15%	3	9%	33
M4 (Concepto de Currículo) Ur=1	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=26	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	18	69%	7	27%	26
M4 (Objetivo del Currículo) Ur=22	9	41%	0	0%	0	0%	0	0%	5	23%	8	36%	22
M5 (Concepto de Currículo) Ur=4	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4
M5 (Desarrollo Profesional) Ur=11	8	73%	1	9%	0	0%	0	0%	1	9%	1	9%	11
M5 (Enseñanza) Ur=3	3	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3
M5 (Objetivos del Currículo) Ur=8	5	63%	0	0%	0	0%	0	0%	3	38%	0	0%	8
Total	63	22%	20	7%	61	21%	18	6%	75	26%	49	17%	286

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

6.5.4. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Ciencias Sociales

En la asignatura de Ciencias Sociales se encuentra que el modelo **conductista** es el de mayor frecuencia con un total de 38 UR (46%) y en segundo lugar se encuentra el modelo **decolonial** con 21 UR (25%), según la **Tabla 63**.

Tabla 63. Frecuencia de los cinco modelos en el conjunto de transcripciones de clase de la Asignatura de Ciencias Sociales.

N°	Documentos	M1 UR=115 GS=6		M2 UR=24 GS=3		M3 UR=72 GS=3		M4 UR=49; GS=3		M5 UR=26; GS=4		Total
1	Observación 1 profesora Ciencias Sociales	26	41%	3	5%	3	5%	11	17%	20	32%	63
2	Observación 2 profesora Ciencias Sociales	12	60%	7	35%	0	0%	0	0%	1	5%	20
		38	46%	10	12%	3	4%	11	13%	21	25%	83

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

En relación con las subcategorías en la **Tabla 64**, se observa que en el modelo **conductista** el “**Concepto de Currículo**” es de mayor frecuencia con un 24% de representatividad y 20 UR, luego se encuentra el “**Buen Profesor – Papel Docente**” con un 11% y la “**Enseñanza**” con un 10%.

Tabla 64. Frecuencia de subcategorías en los cinco modelos en observaciones de clase Ciencias Sociales.

Documentos	Ob. 1 C Sociales Ur=63		Ob. 2 C Sociales Ur=20		Total	
M1 (Afectación del Currículo) Ur=1	0	0%	0	0%	0	0%
M1 (Buen Profesor -Papel Docente) Ur=12	6	10%	3	15%	9	11%
M1 (Concepto de Currículo) Ur=67	14	22%	6	30%	20	24%
M1 (Enseñanza) Ur=16	5	8%	3	15%	8	10%
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=9	0	0%	0	0%	0	0%
M1 (Objetivo del Currículo) Ur=10	1	2%	0	0%	1	1%

Documentos	Ob. 1 C Sociales Ur=63		Ob. 2 C Sociales Ur=20		Total	
M2 (Buen profesor - Papel docente) Ur=3	1	2%	2	10%	3	4%
M2 (Enseñanza) Ur=17	2	3%	4	20%	6	7%
M2 (Objetivos del Currículo) Ur=4	0	0%	1	5%	1	1%
M3 (Buen Profesor - Papel Docente) Ur=2	0	0%	0	0%	0	0%
M3 (Concepto de Currículo) Ur=37	1	2%	0	0%	1	1%
M3 (Objetivos del Currículo) Ur=33	2	3%	0	0%	2	2%
M4 (Concepto de Currículo) Ur=1	1	2%	0	0%	1	1%
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=26	1	2%	0	0%	1	1%
M4 (Objetivo del Currículo) Ur=22	9	14%	0	0%	9	11%
M5 (Concepto de Currículo) Ur=4	4	6%	0	0%	4	5%
M5 (Desarrollo Profesional) Ur=11	8	13%	1	5%	9	11%
M5 (Enseñanza) Ur=3	3	5%	0	0%	3	4%
M5 (Objetivos del Currículo) Ur=8	5	8%	0	0%	5	6%
Total	63	76%	20	24%	83	100%

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Se observa que las clases se enfocan en preguntar a los alumnos de qué trataban las lecturas, que recordaran lo leído y realizaran una réplica de lo que recordaban; así mismo, se enfocaba en preguntas de situaciones específicas como, por ejemplo, el orden de los sucesos, acciones de los personajes y cambios presentados. En relación con al **papel del docente**, se enfocó en solicitar a los estudiantes la resolución de las guías y en la realización de conclusiones de las preguntas con la transmisión de contenidos o relatos textuales. Y finalmente la **concepción** de la **enseñanza**, se centraba en corregir acciones de los alumnos, como el saludo, la participación, la disciplina. Se presentan algunas evidencias empíricas en la **Tabla 65**, de las UR tomadas para esta observación de clases de Ciencias Sociales.

Tabla 65. Evidencias empíricas para el modelo conductista en clases de Ciencias Sociales

Identificador	Contenido de cita	Códigos
1:1	aaa el único que contestó fue Thomas, se les olvidó saludar.	M1 (Enseñanza)
1:5	Entonces... de la primera tarea ¿Sobre qué hablaba la lectura? ¿Quién me puede decir? El primer ejercicio era una lectura súper sencilla, súper corta ¿Quién me puede contar de que trataba esa lectura?	M1 (Concepto de Currículo)
1:57	Muy bien. Queridos, pónganme atención, ojo, los que están atrasados con las actividades que desarrollamos esta semana, tiene que ponerse al día, es decir, para la otra semana, la próxima clase deben estar, tanto a la lectura, como las preguntas de la primera lectura y recuerden en la segunda lectura debían hacer una cronología con los personajes y hechos importantes hasta ahí deben estar al día para la próxima semana. Recuerden el lunes, tenemos nivelaciones de los que perdieron, entonces ya deben haber entregado ese trabajo en el classroom y la actividad de nivelación y el lunes nos vemos para la sustentación.	M1 (Buen Profesor - Papel Docente)

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

En el modelo **decolonial** la subcategoría dominante es el “**Desarrollo profesional**” con un 11% de representatividad. Se observa que en la clase la docente se enfoca en mostrarle a los alumnos como en los diferentes sucesos acontecidos en las épocas de la colonia y la independencia, se presentaron situaciones de discriminación racial, la presión por convertir a los indígenas a la religión católica y el abuso a las mujeres, todo por la concepción de los españoles de su superioridad, invitando a los alumnos a tener una concepción de igualdad e inclusión en su diario vivir. En la **Tabla 66**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del modelo decolonial en la observación de clases de Ciencias Sociales.

Tabla 66. Evidencias empíricas para el modelo decolonial en clases de Ciencias Sociales

Identificador	Contenido de cita	Códigos
1:10	¡Muy bien! Entonces los europeos tenían una idea o una visión de cómo debían ser las personas y cuando encontraban a personas diferentes, entonces, como que venía el rechazo y tomaban medidas extremas sobre esas personas.	M5 (Desarrollo Profesional)
1:20	Ambas, se discriminaban a personas que no eran iguales a los europeos.	M5 (Desarrollo Profesional)

1:23	Los españoles rechazaron y discriminaron a los indígenas por ser diferentes a ellos.	M5 (Desarrollo Profesional)
------	--	-----------------------------

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

De manera general, las clases de Ciencias Sociales presentaron los siguientes detalles y/o comentarios específicos:

- La profesora organiza las filas de los puestos y revisa en su computador un video de YouTube para la clase
- Les dice a los niños que la UPN viene a observar, qué se porten bien (tono sarcástico).
- Llama a lista de sus alumnos.
- Recuerda las tareas pendientes de lectura de sociales.
- Lee en su computador la lectura que le va a preguntar a sus alumnos.
- Empieza a llamar a los alumnos por nombre para que participen.
- Hace la retroalimentación desde su puesto sentada y de pie, no usa el tablero.
- Hace resumen de la lectura en cada intervención.
- Les recuerda la película de la conquista y lo relaciona con la discriminación.
- Toda la clase se basa en preguntas a los alumnos.
- Al ir explicando usa mucho sus manos.
- Pregunta directamente a los alumnos que no participan.
- Mira la hora constantemente
- Tiene un tono de voz adecuado y sus gestos son de sonrisa y de atención a los alumnos.
- Les da la palabra a todos los alumnos y complementa su participación con un resumen.
- En general, responden los mismos alumnos, ella intenta hacerlos participar a todos, pero hay unos alumnos que no dicen nada y está pensando en otras cosas y ella no los ha involucrado.

A continuación, se comparte el protocolo de síntesis de la observación de la clase de Ciencias Sociales del 29/09/2023.

Observación # _1_			
Curso:	Docente: Andrea	Materia: Ciencias Sociales	Fecha: 29/09/2023
No. de Alumnos:	Tema: Conquista.		
Caracterización	Descripción		Reflexión
Características del grupo	Alumnos entre 7-9 años, un 50% concentrado y participativo, el otro 50% callados, desconectados de la clase, aburridos. Respetuosos y se evidenció que habían leído la lectura de casa.		
Interacciones desarrolladas	Pregunta – Respuesta contenido de lecturas de trabajo en casa, dinámica de control de lectura y participación voluntaria y dictatorial.		
Desarrollo de la clase	Resumen de actividades de trabajo de casa. Retoma de la lectura a desarrollar en clase. Lectura de preguntas de la guía. Proceso de socialización de preguntas por parte de los alumnos Retroalimentación de la docente en cada intervención.		
Estrategias de trabajo	Solo control oral de lectura.		
Situaciones imprevistas	Ninguna.		
Planeación de la clase	Video de YouTube y Guía de Lectura.		
Comunicación con los estudiantes	Fluida, concreta, empática. Reiterada participación de los mismos alumnos. Nula con ciertos alumnos no participativos en clase.		
Otras			

6.5.5. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Tecnología

En la asignatura de Tecnología se encuentra que el modelo **interpretativo** es el de mayor frecuencia con un total de 40 UR (51%) y en segundo lugar se encuentra el modelo **conductista** con 27 UR (34%) según la **Tabla 67**.

Tabla 67. Frecuencia de los cinco modelos en el conjunto de transcripciones de clase de la Asignatura de Tecnología.

N°	Documentos	M1 UR=115 GS=6		M2 UR=24; GS=3		M3 UR=72 GS=3		M4 UR=49 GS=3		M5 UR=26 GS=4		Total
3	Observación 1 profesor Tecnología	24	39%	11	18%	26	43%	0	0%	0	0%	61

4	Observación 2 profesor Tecnología	3	17%	1	6%	14	78%	0	0%	0	0%	18
		27	34%	12	15%	40	51%	0	0%	0	0%	79

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

En relación con las subcategorías en la **Tabla 68**, se observa que en el modelo **interpretativo** el “**Objetivo de Currículo**” es de mayor frecuencia con un 29% de representatividad y 23 UR, luego se encuentra el “**Concepto de Currículo**” con un 20% y 16 UR. En segundo lugar, se encuentra el modelo **conductista**, con sus subcategorías “**Concepto de Currículo**” con un 19% y 15UR, y las “**Ideas Previas de los Estudiantes**” con un 11%.

Tabla 68. Frecuencia de las subcategorías en los cinco modelos en las transcripciones de clase de la Asignatura de Tecnología.

Documentos	Ob. 1 Tecnología Ur=61		Ob. 2 Tecnología Ur=18		Total	
M1 (Afectación del Currículo) Ur=1	1	2%	0	0%	1	1%
M1 (Buen Profesor -Papel Docente) Ur=12	2	3%	0	0%	2	3%
M1 (Concepto de Currículo) Ur=67	12	20%	3	17%	15	19%
M1 (Enseñanza) Ur=16	0	0%	0	0%	0	0%
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=9	9	15%	0	0%	9	11%
M1 (Objetivo del Currículo) Ur=10	0	0%	0	0%	0	0%
M2 (Buen profesor - Papel docente) Ur=3	0	0%	0	0%	0	0%
M2 (Enseñanza) Ur=17	8	13%	1	6%	9	11%
M2 (Objetivos del Currículo) Ur=4	3	5%	0	0%	3	4%
M3 (Buen Profesor - Papel Docente) Ur=2	0	0%	1	6%	1	1%
M3 (Concepto de Currículo) Ur=37	11	18%	5	28%	16	20%
M3 (Objetivos del Currículo) Ur=33	15	25%	8	44%	23	29%
M4 (Concepto de Currículo) Ur=1	0	0%	0	0%	0	0%
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=26	0	0%	0	0%	0	0%
M4 (Objetivo del Currículo) Ur=22	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Concepto de Currículo) Ur=4	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Desarrollo Profesional) Ur=11	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Enseñanza) Ur=3	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Objetivos del Currículo) Ur=8	0	0%	0	0%	0	0%
Total	61	77%	18	23%	79	100%

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

Los **objetivos de currículo** en esta clase, se enfocaban en llevar a los estudiantes a relacionar cómo lo aprendido en la clase tenía un impacto o una solución en un problema

de tipo social y/o ambiental. El docente utilizó ejemplos como la resolución del problema del excremento de las palomas en el techo del colegio para generar en los estudiantes el interés por resolver este problema con la construcción de un modelo **tecnológico** basado en la programación Python. De la misma forma, utilizó la relación del cuidado de medio ambiente al medir el uso y desecho de CO₂ por los carros, lo cual podría reducirse por medio de un modelo tecnológico que mitigue su impacto.

Y en relación con el **concepto de currículo**, se tenía como objetivo que los estudiantes, analizarán cómo el desarrollo de sus conocimientos en tecnología, específicamente en programación, era el medio que permitiría desenvolverse y comprender las distintas situaciones que pasan a diario en su contexto social. En la **Tabla 69**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del modelo **Interpretativo** en la observación de clases de Tecnología.

Tabla 69. Evidencias empíricas para el modelo interpretativo en las clases de Tecnología.

Identificador	Contenido de cita	Códigos
3:14	Pero teníamos un problema ¿Cuál era? Las palomas, las palomas ¿Qué problemas generan las palomas en el colegio?	M3 (Objetivos del Currículo)
3:17	El excremento genera corrosión y suciedad en el colegio, tenemos un problema grave, que es el excremento y problemas de salud. Si vemos todas las partes, los techos, las palomas tienen dañado todos los techos y excremento de estos animales es ácido y eso genera un montón de problemas acá en la institución y costos que pueden utilizarse para otras cosas, como impresoras, otros equipos, computadores. Entonces ese es nuestro problema y lo íbamos a resolver a través de un amplificador.	M3 (Objetivos del Currículo)
3:22	Ah bueno los señores que están en Python, ahora tienen un lenguaje de programación especial, hoy recordé que las computadoras no piensan y ninguna computadora piensa sola, procesan información, solo procesan datos, la diferencia entre ellos y nosotros es que ellos ejecutan, ejecutar procesos más rápidos y más grande que nosotros, ejecutamos procesos más cortos, pero con mayor exactitud.	M3 (Concepto de Currículo)
3:52	Si tú estás haciendo una nómina tienes que utilizar un programa para poderlo hacer y si yo te digo venga créelo en Excel, usted puede crearlo ¿o no? y le puede sacar los deducibles, hacer todos los préstamos, todo lo que usted necesita, pero debe tener variables. Si yo estoy con un paciente y soy psicólogo o	M3 (Concepto de Currículo)

	psicóloga, voy a sacar las variables de lo que le está pasando y le puedo dar al paciente el resultado de lo que tiene, pero es muy subjetivo depende de mis variables insertadas en el Modelo.	
--	---	--

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

En el modelo **conductista** la clase se centra en mostrar los contenidos y los temas a trabajar, como la definición de las variables en el programa Python, el significado de una constante, la fórmula para programar correctamente una instrucción en el computador, todo basado en la teoría.

Las ideas previas de los estudiantes se consideran que son mínimas y/o básicas, se encuentran apartados en donde se expresa que los estudiantes no comprenden, que el docente no puede explicarles todo y que debe recordar o devolverse a contenidos del currículo que ya habían visto antes.

En la **Tabla 70**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del Modelo Interpretativo en la observación de clases de Tecnología.

Tabla 70. Evidencias empíricas para el modelo interpretativo en las clases de Tecnología.

Identificador	Contenido de cita	Códigos
3:3	Entonces pues hacer un proyecto cuando ustedes no están entendiendo pues no vale la pena, que saco yo que hagan un proyecto copiado de internet y ustedes no entiendan.	M1 (Ideas Previas de los Estudiantes)
3:5	En internet podemos encontrar el proyecto, pero si no lo entiendo solo me van a cumplir a mí, pues yo no quiero que ustedes me cumplan a mí, sino que ustedes entiendan.	M1 (Ideas Previas de los Estudiantes)
3:9	Listo yo les puedo colaborar si no entiende algo, pero no les voy a dar todo, vamos a pasar entonces a los computadores a entender que es un algoritmo, primero vamos a mirar cómo se programa.	M1 (Ideas Previas de los Estudiantes)
3:12	Cuando iniciamos nosotros toda la parte de electrónica digital, nosotros simplificamos las cosas a transistores ¿verdad? y todos ya tienen idea de que es un transistor, pero resumámoslo acá, un transistor básicamente es un interruptor y con esos interruptores hacemos sumas o multiplicaciones ¿cierto? hasta ahí no hay ningún problema y con las multiplicaciones podemos sacar las otras operaciones matemáticas como resta, división, módulo ¿Qué es un módulo? ¿Qué es un módulo? eso lo enseñan por allá en cuarto de primaria cuando estamos aprendiendo a dividir	M1 (Concepto de Currículo)

Identificador	Contenido de cita	Códigos
	chicos ¿Qué es el módulo? ¿Qué es el módulo? La base, ¿qué es la palabra módulo resto? Los voy a devolver a tercero de primaria.	
3:34	¿Una constante que tú siempre utilizas en algo matemático? ¿Qué será una constante?	M1 (Concepto de Currículo)
3:37	Claro es siempre 3,1416, pues tiene un reguero de números más pero siempre va a dar lo mismo ¿o no? una constante es un número, el número dos o el número 3 es otra constante, yo puedo decir que dos a veces es tres, no, son constantes, entonces una variable en programación básicamente se comporta de la siguiente manera, entonces un elemento variable se comporta en un elemento electrónico en una computadora de la siguiente manera ¿cuántos elementos tiene una computadora?	M1 (Concepto de Currículo)

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

De manera general, las clases de Tecnología presentaron los siguientes detalles y/o comentarios específicos:

- Si ustedes no hacen nada, no vale la pena.
- Los de sexto están viendo programación a diferencia de ustedes.
- Tiene la meta de ganar el concurso.
- Explica temas que los alumnos no recuerdan como que es un transistor.
- Hace comentarios un poco fuertes a preguntas como ¿Qué es un modelo? “Eso lo enseñan en cuarto de primaria, los voy a devolver a tercero.”
- El profesor usa el tablero digital para explicar una división.
- El profesor usa constantemente ejemplos de la vida cotidiana para explicar la funcionalidad de la programación.
- Explica en tablero y luego los invita a ver sus computadores.
- Hace comentarios fuertes como: “Los chicos del Sena comprenden”.
- Desde su computador, observa y asigna las actividades de la clase, así mismo va haciendo el ejercicio para que todos observen (clase demostrativa)
- El profesor transmite el contenido desde su puesto.

- El profesor asigna un ejercicio de programación, les da unos minutos solos para realizarlo y luego empieza a pasar puesto por puesto a ayudar.
- En el puesto de cada alumno, les da indicaciones, verifica si tienen errores, los va guiando en sus acciones y él observa, y en algunos casos él mismo toma el mouse y resuelve el error, pero todo el tiempo el estudiante observa y le va haciendo preguntas para confirmar si comprendió.
- Deja pequeñas tareas a los estudiantes después de a explicación en su puesto.
- El profesor se concentra en un estudiante y no le presta atención a los demás.
- Les solicita a los alumnos a los que ya les explicó que le enseñen a sus compañeros.
- El profesor usa un tono de voz alto e instrucciones claras.

A continuación, se comparte el protocolo de la observación de la clase de Tecnología día 29/09/2023.

Observación # _1_			
Curso:	Docente: Dionicio	Materia: Tecnología	Fecha: 29/09/2023
No. de Alumnos:	Tema: Programación.		
Caracterización	Descripción	Reflexión	
Características del grupo	Alumnos adolescentes, callados, poca expresividad y bajo interés en la clase teórica y más motivados a la parte práctica.		
Interacciones desarrolladas	Docente transmite conocimiento de temática por medio de comunicación oral. Método de contextualización de temática con ejemplos y actividades diarias de los alumnos. Práctica de enseñanza Enseñar - Modelar y hacer juntos. Uso de tablero para indicar actividades a realizar. Uso de computador central para dejar instrucciones de actividades.		
Desarrollo de la clase	Explicación de tema de la clase. Resumen breve de la temática y conceptos importantes. Contextualización de la temática con el uso de varios ejemplos de la vida práctica y diaria. Desarrollo de ejercicios individuales de clase a partir de instrucciones. Acompañamiento uno a uno de los estudiantes en la resolución de los ejercicios. Retroalimentación y apoyo en la solución de los ejercicios.		
Estrategias de trabajo	Dejar hacer solos y luego por medio de pistas apoyar su resolución. Realizar preguntas y verificación de procesos. Modelaje y retroalimentación de ejercicios.		
Situaciones imprevistas	Alumnos que se encuentran en el Sena realizando sus prácticas se encontraban más atrasados en temáticas que los alumnos que están en el programa SISCO del colegio, lo que implicó que el docente cambiará la temática del día y retomará conceptos anteriores.		

Planeación de la clase	Docente usa presentación en Power Point de la temática y guía.	
Comunicación con los estudiantes	Directa, fuerte y sarcástica. Empatía con los alumnos. Uso de ejemplos y metáforas.	
Otras		

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

6.5.5. Resultados y análisis de las transcripciones de observación de clase de la Asignatura de Filosofía

En la asignatura de Filosofía se encuentra que el modelo **conductista** es el de mayor frecuencia con un total de 50 UR (40%) y en segundo lugar se encuentra el modelo **sociocrítico** con 38 UR (31%), tal como lo presenta la **Tabla 71**.

Tabla 71. Frecuencia de los cinco modelos en el conjunto de transcripciones de clase de la Asignatura de Filosofía.

N°	Documentos	M1 UR=115 GS=6		M2 UR=24 GS=3		M3 UR=72 GS=3		M4 UR=49 GS=3		M5 UR=26 GS=4		Total
5	Observación 1 profesor Filosofía	25	33%	2	3%	21	28%	23	31%	4	5%	75
6	Observación 2 profesor Filosofía	25	51%	0	0%	8	16%	15	31%	1	2%	49
Total		50	40%	2	2%	29	23%	38	31%	5	4%	124

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

En relación con las subcategorías en la **Tabla 72**, se observa que en el **modelo conductista** el “**Concepto de Currículo**” es de mayor frecuencia con un 26% de representatividad y 32 UR. En segundo lugar, se encuentra el modelo **sociocrítico**, con sus subcategorías “**Ideas Previas de los Estudiantes**” con un 20% y 25 UR, y el “**Objetivo del Currículo**” con un 10%. Y en tercer lugar el modelo **interpretativo**, con la subcategoría “**Concepto de Currículo**” con un 16% y 20 UR.

Tabla 72. Frecuencia de las subcategorías en los cinco modelos en las transcripciones de clase de la Asignatura de Filosofía.

Documentos	Ob. 1 Filosofía Ur=75		Ob.2 Filosofía Ur=49		Total	
M1 (Afectación del Currículo) Ur=1	0	0%	0	0%	0	0%
M1 (Buen Profesor -Papel Docente) Ur=12	0	0%	1	2%	1	1%
M1 (Concepto de Currículo) Ur=67	18	24%	14	29%	32	26%
M1 (Enseñanza) Ur=16	4	5%	4	8%	8	6%
M1 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=9	0	0%	0	0%	0	0%
M1 (Objetivo del Currículo) Ur=10	3	4%	6	12%	9	7%
M2 (Buen profesor - Papel docente) Ur=3	0	0%	0	0%	0	0%
M2 (Enseñanza) Ur=17	2	3%	0	0%	2	2%
M2 (Objetivos del Currículo) Ur=4	0	0%	0	0%	0	0%
M3 (Buen Profesor - Papel Docente) Ur=2	1	1%	0	0%	1	1%
M3 (Concepto de Currículo) Ur=37	15	20%	5	10%	20	16%
M3 (Objetivos del Currículo) Ur=33	5	7%	3	6%	8	6%
M4 (Concepto de Currículo) Ur=1	0	0%	0	0%	0	0%
M4 (Ideas Previas de los Estudiantes) Ur=26	18	24%	7	14%	25	20%
M4 (Objetivo del Currículo) Ur=22	5	7%	8	16%	13	10%
M5 (Concepto de Currículo) Ur=4	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Desarrollo Profesional) Ur=11	1	1%	1	2%	2	2%
M5 (Enseñanza) Ur=3	0	0%	0	0%	0	0%
M5 (Objetivos del Currículo) Ur=8	3	4%	0	0%	3	2%
Total	75	60%	49	40%	124	100%

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti, diseñada en Excel.

En esta clase, se presenta una concepción de currículo, enfocada en el contenido textual a transmitir a los alumnos y en las respuestas concretas y específicas que deben suministrar los alumnos de acuerdo con la teorías e información de los libros. Las clases consistieron en la formulación de preguntas como: qué es conocer, qué es el conocimiento, qué es pensar, cuáles son las teorías del conocimiento, en las que el docente tenía las respuestas a todas y el estudiante solo era un receptor del conocimiento y transmisor de definiciones encontradas en internet y libro de filosofía. En la **Tabla 73**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del modelo conductista en la observación de clases de Filosofía.

Tabla 73. Evidencias empíricas para el Modelo Conductista en las clases de Filosofía.

Identificador	Contenido de cita	Códigos
5:5	Bueno entonces, arrancamos la clase, y como hemos visto, estamos trabajando el tema del conocimiento, el programa que hemos venido desarrollando, estamos trabajando todo el tema del conocimiento, la teoría del conocimiento: ¿Qué es conocer? ¿Qué es pensar?	M1 (Concepto de Currículo)
5:7	Bueno, el propósito de la clase es mirar como sea ha originado el conocimiento, el porqué del conocimiento, qué es conocer. Estamos trabajando un libro de un autor que se llama Johannes Jesús. Les dije que lo bajarán los que tienen datos, aquí sí permito el uso del celular, los que tienen datos pueden abrir el PDF, un capítulo pequeño que se llama la teoría del conocimiento.	M1 (Concepto de Currículo)
5:26	Usted preguntaba ¿para qué sirve el conocimiento? El conocimiento nos sirve para ver desde otro punto de vista, como evolucionar, como seres humanos, somos conocimiento, cuando se cae, se levanta, el conocimiento nos sirve para avanzar.	M1 (Concepto de Currículo)

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

Respecto a las **ideas previas** de los estudiantes y **objetivo del currículo**, del modelo **sociocrítico**, el docente se enfoca en llevar a la reflexión a los estudiantes frente a sus ideas sobre cuestiones morales, afectivas e interpersonales. Se generaron discusiones en relación con el elogio de los alumnos que se esforzaron por lograr buenas notas, identificar los gustos de las personas, conocerse a sí mismos y los demás, los miedos y como superarlos, la concepción del amor y el proyecto de vida. En la **Tabla 74**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del modelo sociocrítico en la observación de clases de Filosofía.

Tabla 74. Evidencias empíricas para el Modelo Sociocrítico en las clases de Filosofía.

Identificador	Contenido de cita	Códigos
5:4	Vamos a ir derecho hasta las 12 o 12:10. No sin antes felicitar a los chicos que quedan libre hoy hasta el miércoles, que pasaron en limpio, muy chévere porque se van hoy, vuelven el miércoles, jueves y viernes y ya se van a vacaciones en la semana de receso. ¿Si me entienden? Eso es un éxito muy bonito.	M4 (Ideas Previas de los Estudiantes)
5:20	Exacto, en cada palabra que esta niña dijo, podríamos quedarnos toda la clase, conocer sirve, para conocernos a nosotros, ¿para qué soy bueno? ¿cuáles son mis gustos? ¿cuáles son mis	M4 (Ideas Previas de los Estudiantes)

Identificador	Contenido de cita	Códigos
	calidades, lo que hacía Sócrates hace más de 2500 años, concóctete a ti mismo.	
5:32	Cuando yo les digo a ustedes que les hacía las preguntas, ¿cuál ha sido, por ahí, en octava o en séptimo, preguntaba ¿Cuál ha sido el momento más triste de su vida? ¿Cuál ha sido su momento más alegre de su vida? ¿De qué te sientes orgulloso? Se acuerdan... ahora...	M4 (Ideas Previas de los Estudiantes)
5:61	La pregunta ¿es posible el conocimiento? dicen por ejemplo en la película Lucy, que el hombre llega a explorar no más del 8% de su capacidad cerebral, ¿dónde se origina el conocimiento? Ya por aquí tratamos de responder algo, ¿Cómo conocemos? ¿Cuál es la esencia de conocimiento? Estaba en el libro que estábamos leyendo y que les deje la tareíta y que vamos a seguir leyendo.	M4 (Objetivo del Currículo)
6:40	El conocimiento permite hacer las cosas cada vez mejor, a perfeccionarlas, amar lo que hacemos, porque la última responsabilidad de ustedes es conocer, aprender inglés, matemáticas, sociales, el átomo, que García Marques, platón, Simón Bolívar, ¿para qué me sirven estos conocimientos? ¿Para pasar la evaluación? ¿Para qué me vaya bien en el ICFES? Pero también para que usted aprenda que hacer con ese conocimiento, ¿Cómo se pilotea un avión? ¿Cómo hago un radio? ¿Cómo desbarato un radio?	M4 (Objetivo del Currículo)
6:45	Al gobierno le convine que sigamos siendo ignorantes, nuestro país busca que no aprendamos, que nos quedemos como estamos, que no sepamos.	M4 (Objetivo del currículo)

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

Y en el modelo **interpretativo**, en su **concepto de currículo**, las clases se enfocaron en mostrarle a los estudiantes que pueden desarrollarse profesionalmente y tener una mejor calidad de vida que sus padres, también en orientar a la toma de decisiones acertadas para evitar embarazos no deseados o realiza malas acciones y el conocerse muy bien para lograr sus sueños y metas, pero formando un futuro desde este momento en su época escolar. En la **Tabla 74**, se presentan algunas evidencias empíricas de las UR del Modelo Interpretativo en la observación de clases de Filosofía.

Tabla 74. Evidencias empíricas para el modelo interpretativo en las clases de Filosofía.

Identificador	Contenido de cita	Códigos
5:15	Todo lo que forma carácter y personalidad. Ir al psicólogo, es como ir a médico, escuche al médico, debemos de vez en cuando debemos ir a visitar al psicólogo, unos le dicen loquero, pero, no, no tengo que estar loco, para ir al psicólogo.	M3 (Concepto de currículo)

5:27	Nosotros podemos controlarlo, los humanos somos los únicos que nos caemos y tropezamos con la misma piedra, y seguimos tropezando con la misma. Las niñas saben que si tienen relaciones sexuales sin condón queda embarazo y vuelve y queda embarazo, ¿si me entienden? A uno le pasa y vuelve y le pasa.	M3 (Concepto de currículo)
6:14	Luna, tú estás enamorado, pero más tragado. Tienes que conocer que esto algún día va a mermar, no se sabe cómo reaccionarías, por ejemplo. Tienes que estar preparado, uno nunca sabe la muerte de un hijo o la muerte de mi esposa. Conocerme cómo reaccionaría ante determinada situación. ¿Por qué creen que se habla de filosofía y de conocer cuando ustedes ya están en grado 11?	M3 (Concepto de currículo)

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

De manera general, las clases de Filosofía presentaron los siguientes detalles y/o comentarios específicos:

- Felicita a los alumnos por su trabajo y menciona que su pasión es enseñar.
- Comenta el propósito de la clase que es aprender sobre la “Teoría del conocimiento”.
- En el tablero un mapa conceptual sobre la “teoría del conocimiento” de la clase anterior.
- Empieza la clase pidiéndoles a los alumnos que le realicen preguntas que desean sobre filosofía.
- Le da la palabra a cada alumno.
- Habla sobre cosas de la vida como:
 - ✓ Deseos de vida, personalidad, miedos.
 - ✓ Enfermedades mentales.
 - ✓ Abortos y embarazos.
 - ✓ Honestidad.
 - ✓ Pensamientos positivos y negativos ante la vida.
 - ✓ Ser buena persona en la vida.
 - ✓ Aprender cosas nuevas todos los días.
 - ✓ Concepto de libertad.
 - ✓ Nadie es mejor que nadie.
- Usa tono de voz cálido y animado.
- Menciona que nadie pierde su clase, solo necesita actitud.

- Usa ejemplos de la vida cotidiana que hace reír a los alumnos pero que entienden el concepto de filosofía a trabajar.
- Solicita que nos que no han participado lo hagan.
- El profesor se pone a sí mismo como ejemplo o como modelo de explicación.
- Explica el mapa conceptual en el tablero parte por parte.
- Conoce un poco la vida y situaciones específicas de los alumnos y las usa como medio de enganche a la clase y para que entiendan el concepto que está hablando.

A continuación, se comparte el protocolo de la observación de la clase de Filosofía del día 29/09/2023.

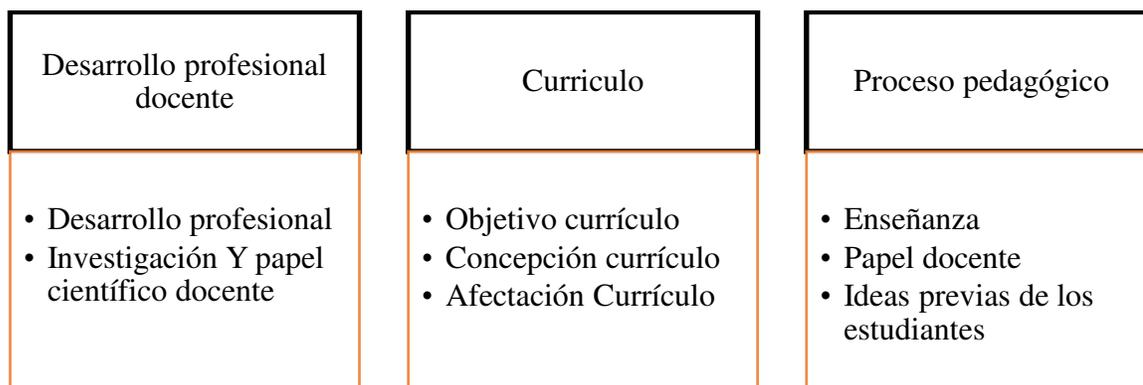
Observación # _1_		
Curso:	Docente: Alberto	Materia: Filosofía
No. de Alumnos:	Tema: Programación.	
Caracterización	Descripción	Reflexión
Características del grupo	Alumnos poco participativos, no sabían que tenían clase es día y no habían realizado la tarea.	
Interacciones desarrolladas	El docente desarrollo la misma metodología de pregunta respuesta y contextualización de casos personales.	
Desarrollo de la clase	Pregunta – Respuesta. Explicación Mapa Conceptual. Lectura de texto del libro.	
Estrategias de trabajo	Transmisión de contenidos verbales.	
Situaciones imprevistas	No estaba programada la clase para ese día.	
Planeación de la clase	No hubo preparación.	
Comunicación con los estudiantes	Fluida, concreta, amigable.	
Otras		

Nota. Obtenida de los datos analizados en Atlas.ti.

6.5.7. Generación de categorías centrales

A partir del análisis de vinculación de códigos se identifican tres categorías centrales: Desarrollo Profesional Docente, Currículo y Proceso Pedagógico (ver **Figura 102**).

Figura 102. Categorías centrales.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La categoría **desarrollo profesional** docente se refiere al rol docente al interior de la escuela y a los intereses profesionales que orientan los procesos de cualificación docente.
- La categoría **currículo** incluye aspectos de caracterización de este, en torno a su concepción, al objetivo y a la afectación del currículo.
- La categoría **proceso pedagógico** en los que se integró la enseñanza, el papel docente y las ideas previas de los estudiantes.

6.5.8. Configuración de redes

- **Categoría desarrollo profesional docente**

El Desarrollo Profesional Docente se analizó desde los aspectos de Investigación y papel científico del docente y desarrollo profesional docente.

Tabla 75. Síntesis de las UR para la categoría desarrollo profesional docente

Desarrollo profesional docente	M1	M2	M3	M4	M5	Total
Desarrollo profesional	0	0	0	0	11	11
Investigación y papel científico docente	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	11	11

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de análisis con Atlas Ti.

Frente al análisis del **Desarrollo Profesional Docente** se encuentran aproximaciones ligadas en primera instancia al modelo **decolonial**, con un 100% de representatividad se muestra un currículo que busca que los alumnos comprendan la importancia de valorar la diversidad de culturas y valores, también que se debe respetar la diferencia de pensamientos y la libertad de expresión. Este estuvo seguido del Desarrollo Profesional desde el modelo Tecnológico en el que la profesión docente asume el currículo como un proceso basado en estándares técnicos. También se encuentran intervenciones al modelo Conductista donde el profesor es el protagonista de la clase.

Figura 103. Categoría Desarrollo Profesional Docente



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de análisis con Atlas Ti

El otro aspecto relacionado dentro de esta categoría es el de **Investigación y papel científico** del docente. Los registros no evidencian alusiones a una enseñanza basada en lo que los docentes investigan.

- **Categoría currículo**

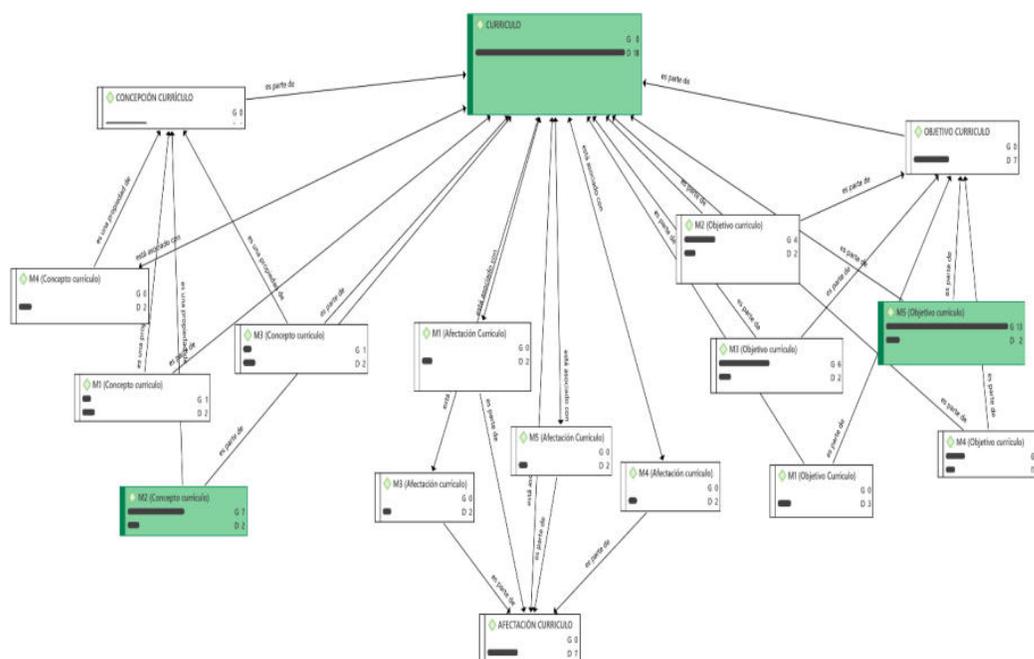
Esta categoría incluye aspectos de caracterización de este en torno a su concepción, al objetivo y a la afectación del currículo. Se identificaron 187 UR en total, prevaleciendo el modelo **conductista** (78) e **interpretativo** (70 UR), seguido de sociocrítico (23 UR), decolonial (12 UR) y en menor medida tecnológico (4 UR).

Tabla 76. Síntesis de las UR para la categoría currículo

Currículo	M1	M2	M3	M4	M5	Total
Objetivos del currículo	10	4	33	22	8	77
Concepto de currículo	67	0	37	1	4	109
Afectación del currículo	1	0		0	0	1
Total	78	4	70	23	12	187

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de análisis con Atlas Ti.

Figura 104. Categoría Currículo



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de análisis con Atlas Ti.

Frente al análisis del **objetivo del currículo** se encuentra mayor prevalencia (10 UR) en la correspondencia con el modelo **conductista** que busca enseñar los contenidos, teorías propias de la disciplina o materia. También se encontraron intervenciones que orientan el objetivo del Currículo hacia el modelo **interpretativo** (33 UR) que procura que los estudiantes se apropien de los problemas actuales del mundo en las diferentes esferas de la sociedad. En menor medida se identificó la correlación del Objetivo del Currículo hacia el modelo **sociocrítico** (22), **decolonial** (8) y **tecnológico** (4 UR) el cual se caracteriza por un diseño curricular con objetivos realizables y cambios conductuales observables. Se identifica en la red de análisis con el código M2-Objetivo Currículo G:4 y la **Tabla 76**.

En cuanto al **concepto del currículo** se encuentra asociado con el modelo **conductista**, (67 UR) el cual se caracteriza por ser un programa de lo deseable a enseñar, seguido del interpretativo con 37 UR. Respecto a la **afectación del currículo** apenas hubo una alusión desde el **conductista**.

- **Categoría proceso pedagógico**

Esta categoría relaciona los aspectos de enseñanza, papel docente e ideas previas de los estudiantes, ya que integran tanto criterios de aprendizaje de los estudiantes, como acciones de la práctica pedagógico - didácticos de los tres profesores participantes. Se identificó en general, tendencia hacia el modelo **conductista** (37 UR), seguido del **sociocrítico** (26 UR) y **tecnológico** (20 UR).

Tabla 77. Síntesis de las UR para la categoría proceso pedagógico

Proceso pedagógico	M1	M2	M3	M4	M5	Total
Enseñanza	16	17	0	0	3	36
Buen profesor - Papel docente	12	3	2	0	0	17
Ideas previas	9	0	0	26	0	35
Total	37	20	2	26	3	88

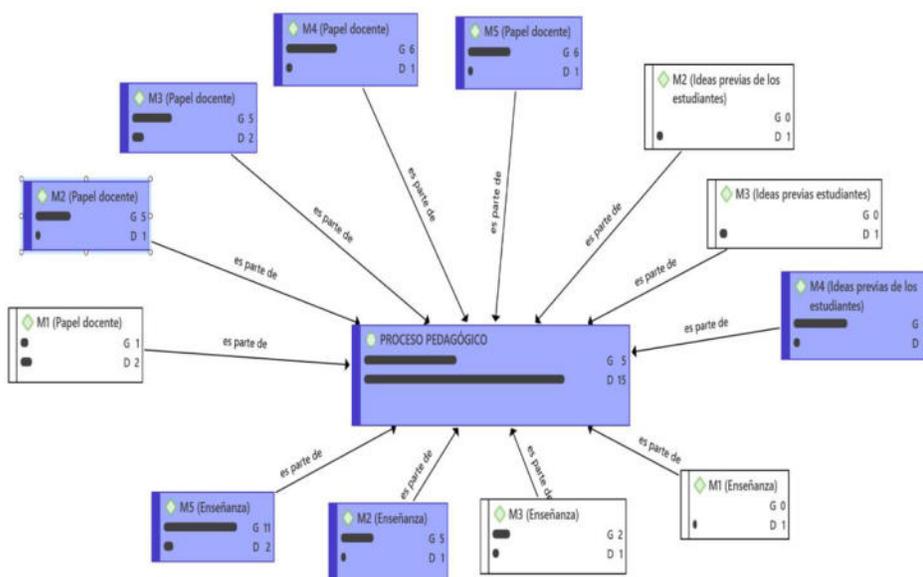
Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de análisis con Atlas Ti.

La **enseñanza** muestra fuerte influencia del modelo **tecnológico** (17), lo cual implica una actividad técnica y normativa basada en la relación proceso producto; esta estuvo seguida por momentos del modelo **conductista** (16 UR) que busca cambiar comportamientos en los estudiantes.

Ahora bien, el **Buen profesor - papel docente** tiene expresiones relacionadas en tres de los cinco modelos curriculares analizados: **conductista** (12 UR), **tecnológico** (3 UR) e **interpretativo** (2 UR), presentando correlaciones y mixturas entre dichos modelos, a través de práctica docente que convoca a la transmisión de conocimientos para obtener buenos resultados, el que se asume como un técnico hábil en el arte del ejercicio de la práctica y el interés por los buenos resultados de aprendizaje con principios del desarrollo humano.

Las **ideas previas de los estudiantes** (IP), tuvieron preponderancia desde el modelo **sociocrítico** (26 UR) pues más que las IP como tal, es importante lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal y algo del **conductismo** (9 UR) cuando se aclaraban las “ideas” de los estudiantes por asumirse como erradas.

Figura 105. Categoría Proceso Pedagógico



Nota. Fuente: Elaboración propia

6.5.9. Análisis de Resultados globales

El **objetivo del currículo** se encuentra configurado por elementos derivados de los **cinco modelos** curriculares destacándose el conductista e interpretativo, lo cual puede evidenciarse en las Tablas de frecuencias con la codificación realizada (evidencias

empíricas). Mientras que la **concepción de currículo** que sobresale es la que está orientada hacia el modelo **conductista**, mostrando expresiones fuertes hacia el estímulo del aprendizaje en concordancia con métodos provenientes de las ciencias y que fue ampliamente evidenciado en las clases de tecnología observadas. Hubo ausencia de expresiones relacionadas con afectaciones al currículo.

Por su parte el **Desarrollo Profesional Docente** también muestra correspondencia con el **modelo decolonial**, pues más que un inventario de conceptos, lo cual se evidenció de manera directa en el desarrollo de las clases de ciencias sociales observadas en las que asumió el currículo con implicaciones culturales.

En cuanto a los **procesos pedagógico - didácticos** (enseñanza, buen profesor - papel docente e ideas previas) en **ideas previas de los estudiantes**, es importante señalar la afinidad con el modelo **sociocrítico** dada su frecuente invitación al abordaje de dimensiones morales, éticas e interpersonales y el conductista. El **papel docente** se configura desde tres de los cinco modelos curriculares del presente análisis en el que predominó el **conductista, tecnológico e interpretativo**; y la **enseñanza** de igual forma desde 3 modelos destacándose el **tecnológico y conductista y decolonial**

6.5.10. Consideraciones finales

Los aspectos analizados en su conjunto permiten identificar **una** mayor influencia del modelo **conductista**, el cual tuvo en total 115 UR, seguido del **interpretativo** con 72 UR, **sociocrítico** con 49 UR el **decolonial** (26 UR) y **tecnológico** (24 UR). En las subcategorías estos modelos se vieron reflejados así: de manera particular en el *concepto del currículo* en el **conductista** (67 UR), y 37 UR en el **interpretativo**; para *objetivos del currículo* 33 UR también el **interpretativo** y 22 en el sociocrítico; **desarrollo profesional** 11 UR en el **decolonial**, *enseñanza* con 17 UR en el **tecnológico** seguido de 16 en el **conductista**; *ideas previas* con 26 UR en el **decolonial** y 9 UR en el **conductista**; *buen profesor y papel docente* con 12 UR en el **conductista**.

6.6. Resultados y análisis de los documentos curriculares IED Jorge Gaitán Cortés

En este capítulo se describen los resultados y se hace el análisis del conjunto de documentos curriculares (del micro y meso) para el IED Jorge Gaitán Cortés. Inicialmente, se presenta el conjunto de documentos a analizar y luego, van los hallazgos en este orden: documentos para educación secundaria y media, documentos de educación preescolar y primaria y por último, documentos mesocurriculares como Manual de Convivencia - PEI y Proyecto Ambiental Escolar o PRAE. En estos, la concepción de currículo fue determinada por las características de los modelos curriculares que preponderaron dentro de las subcategorías y categorías establecidas teóricamente, y que mediante la técnica de análisis del contenido.

Para caracterizar las concepciones curriculares presentes en los docentes que elaboraron los documentos curriculares, se analizaron en el contexto de lo meso y microcurricular 3 documentos de preescolar, 3 de primaria y 22 entre secundaria (6° a 9°) y media (10 y 11), para un total de 28 documentos y 315 páginas. Estos son de los niveles escolares de jardín, transición, en primer grado de primaria: Aritmética, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Inglés, Tecnología, Emprendimiento, Ética, Religión, Artística; de educación básica secundaria y media fueron de 11 asignaturas: Estadística, Matemáticas, Castellano, Inglés, Gestión empresarial, Ciencias Naturales, Filosofía, Educación Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales y Educación Artística, esto tal como lo presenta la **Tabla 78**.

Tabla 78. Cantidad total de documentos curriculares analizados.

No.	Nombre del documento	Año	Asignatura	Páginas
1	Plan de Asignatura Sociales 2023-2 - actualizado	2023	Sociales	30
2	Malla curricular 2023	2023	Todas	10
3	Plan de Asignatura Filosofía 2023	2023	Filosofía	25
4	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales	2023	Ciencias Naturales	25
5	Formato_desempeños_Estadística_2023_Décimo	2023	Estadística	1
6	Formato_desempeños_Estadística_2023_Noveno	2023	Estadística	1
7	Formato_desempeños_Estadística_2023_octavo	2023	Estadística	1
8	Formato_desempeños_Estadística_2023_Séptimo	2023	Estadística	1
9	Formato_desempeños_Estadística_2023_Sexto	2023	Estadística	1
10	Formato_desempeños_Estadística_2023_Undécimo	2023	Estadística	1

No.	Nombre del documento	Año	Asignatura	Páginas
11	Formato desempeños 2023 matemáticas 7	2023	Matemáticas	2
12	Formato desempeños 2023 matemáticas 8	2023	Matemáticas	1
13	Formato desempeños 2023 matemáticas 9	2023	Matemáticas	1
14	Formato desempeños 2023 matemáticas 10	2023	Matemáticas	1
15	Formato desempeños 2023 matemáticas 11	2023	Matemáticas	1
16	Formato desempeños 2023 matemáticas 6	2023	Matemáticas	1
17	Desempeños castellano_2023.docx	2023	Lengua Castellana	7
18	Desempeños inglés 21.022023	2023	Inglés	8
19	Desempeños y propósitos. Gestión empresarial 2023	2023	Gestión Empresarial	10
20	Avance plan de asignatura de educación ética y en valores humanos 2023	2023	Educación Ética y en Valores Humanos	26
21	Plan de asignatura religión. 2023	2023	Religión	39
22	Plan de asignatura educación artística 2023	2023	Educación Artística	56
	Subtotal			249
1	Desempeños jardín	2023	Jardín	4
2	Plan de estudio jardín 1 y 2 periodo	2023	Jardín	13
3	Malla plan transición	2023	Transición	27
4	Malla curricular 2023 (grado primero)	2023	Todas	10
5	Desempeños educación física completo	2023	Edu. física	12
	Subtotal			66
1	Proyecto Ambiental Escolar, PRAE	2011	Institucional	51
2	Documento de convivencia – Proyecto educativo Institucional, PEI	2020	Institucional	193
	Subtotal			244
	Total			559

Fuente. Autoría propia

Los documentos son parte de las cinco tipologías descritas en la **Tabla 79**.

Tabla 79. Cantidad de documentos analizados según su tipología y grado escolar

Tipología	Prescolar y primaria	Secundaria y media
Institucional (PRAE- M. convivencia – PEI)	Todas	Todas
Malla Curricular	2	1
Planes de Asignaturas	1	4
Avance de Plan de Asignatura	1	1
Propósitos y Desempeños	2	16
Total	6	22

Fuente. Autoría propia

La **malla curricular** es entendida como la representación y análisis gráfico vertical como horizontal de la distribución de los periodos de formación y de los temas contemplados en el plan de estudios, hace visibles las relaciones de prioridad, secuenciación y articulación

de las asignaturas entre ellas y con los ciclos (García, 2007), esta incluye: Asignaturas, Contenidos, Núcleos de aprendizajes, Metodologías, Procedimientos y Criterios de evaluación.

El IED Jorge Gaitán Cortés se enfocó en presentar en esta malla una estructura que contemplaba: Ciclo, Grado, propósito y desempeños por cada uno de los cuatro periodos.

En los **planes de Asignaturas** y **avance de plan de asignatura**, se presentan los esquemas y contenidos estructurados para cada una de las áreas de la institución y las respectivas asignaturas que forman parte del currículo. Estos documentos presentan un análisis específico y general del aporte, filosofía y marco teórico de la asignatura en el desarrollo de los estudiantes. Se encontraron de forma aleatoria ítems como los siguientes: Misión, Justificación, Fundamentación, Objetivos del área, Enfoque, Metodología, Actividades, Recursos y Criterios de evaluación.

Posteriormente, se presentan los estándares básicos de competencia por ciclo, periodo y grado, describiendo detalladamente: Propósitos, Desempeño, Núcleos temáticos, Ejes temáticos, Competencias y Habilidades, Criterios de evaluación y Actividades.

En los documentos de **Propósitos y Desempeños** por área, se observa que asignaturas como las de Ciencias naturales y Gestión empresarial solo se enfocaban en presentar los propósitos por grado escolar, pero asignaturas como Matemáticas, Estadística y Castellano, muestran de manera general una misión y propósitos para toda la asignatura, y luego se detallaba por periodos solo los desempeños. En Castellano se definen unos propósitos individuales por cada periodo.

Finalmente, los documentos orientadores de toda la política institucional en términos de los curricular son el PRAE y el **Manual de convivencia - PEI** los cuales orientan el horizonte de la formación desde todas las áreas de enseñanza.

6.6.1. Proceso de codificación

Antes del proceso de codificación se hizo la lectura general de los documentos y la identificación de su estructura. La *unidad de análisis* se basó en la concepción de currículo y desarrollo profesional dentro las 8 subcategorías de los cinco modelos de currículo definidos.

- **M1 Modelo para concepción Conductista** un currículo y enseñanza tradicional, es general para todos, los logros sociales todos los deben apreciar.
- **M2 Modelo para concepción Tecnológica** en el concepto de enseñanza como actividad técnica y normativa basada en la relación proceso – producto, busca estimular el aprendizaje desde las disciplinas o material
- **M3 Modelo para concepción Interpretativa**, el currículo es algo integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas.
- **M4 Modelo para concepción Sociocrítica**, está centrados más en lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal y el objetivo del currículo, el cual es favorecer la participación democrática y comunitaria.
- **M5 Modelo para concepción decolonial**, está basado en la interculturalidad y Decolonialidad para superar la dominación y subalternidad.

Los documentos curriculares se analizaron por análisis del contenido. Estos fueron codificados en el software Atlas TI 9, siendo la *unidad de registro* o UR, las frases con sentido en el contexto de las categorías y subcategorías definidas previamente. Así, se obtuvieron 109 UR entre preescolar y primaria, 2317 entre educación secundaria y media, y 105 de los documentos mesocurriculares (PEI y PRAE) para un total de 2531 UR codificadas.

Las UR fueron vinculadas hasta obtener subcategorías y categorías centrales para identificar los modelos curriculares preponderantes; en este caso, se refiere a los que tuvieron mayor enraizamiento en los cinco categorías o modelos del currículo.

6.6.2. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos de secundaria y media

A continuación, en la **Tabla 80**, se presenta la coocurrencia entre los documentos analizados y cada uno de los cinco modelos para las concepciones curriculares. En esta se evidencia una escala de colores con el siguiente significado:

- Verde indica el valor más alto
- Amarillo: indica el valor medio
- Rojo: indica el valor más bajo

Tabla 80. Coocurrencia entre los documentos de secundaria y media y cada uno de los cinco modelos para las concepciones curriculares.

N.	Documentos	M1 UR=1134 GS=6		M2 UR =102 GS=5		M3 UR=295 GS=6		M4 UR=423 GS=7		M5 UR=363 GS=7		Totales
1	Malla curricular 2023 UR=112	59	52%	8	7%	8	7%	24	21%	14	12%	113
2	Plan de Asignatura Sociales -2 - actualizado UR=535	315	59%	28	5%	109	20%	75	14%	7	1%	534
3	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales UR=291	147	51%	0	0%	29	10%	30	10%	83	29%	289
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	122	47%	6	2%	50	19%	54	21%	30	11%	262
5	Desempeños Estadística décimo UR=14	7	50%	2	14%	2	14%	2	14%	1	7%	14
6	Desempeños Estadística noveno UR =15	10	67%	1	7%	3	20%	1	7%	0	0%	15
7	Desempeños Estadística octavo UR =15	9	60%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	15
8	Desempeños Estadística Séptimo UR =15	7	47%	2	13%	0	0%	2	13%	4	27%	15
9	Desempeños Estadística Sexto UR =15	7	47%	1	7%	1	7%	3	20%	3	20%	15
10	Desempeños Estadística Undécimo UR =15	6	40%	1	7%	3	20%	3	20%	2	13%	15
11	Desempeños matemáticos_7 UR =15	11	73%	1	7%	0	0%	2	13%	1	7%	15
12	Desempeños matemáticos_8 UR =15	8	53%	1	7%	3	20%	2	13%	1	7%	15
13	Desempeños matemáticos_9 UR =15	9	60%	1	7%	1	7%	3	20%	1	7%	15
14	Desempeños matemáticos_10 UR =15	8	53%	1	7%	1	7%	3	20%	2	13%	15
15	Desempeños matemáticos_11 UR =15	9	60%	1	7%	1	7%	2	13%	2	13%	15
16	Desempeños matemáticos_6 UR =15	8	53%	1	7%	0	0%	3	20%	3	20%	15
17	Desempeños castellano UR =84	36	43%	1	1%	6	7%	16	19%	25	30%	84
18	Desempeños inglés UR=99	51	52%	0	0%	8	8%	13	13%	26	27%	98
19	Desempeños y Propósitos. Gestión Empresarial UR=112	63	57%	0	0%	4	4%	22	20%	22	20%	111
20	Avance Plan de Asignatura de Educación Ética y en Valores Humanos UR=226	55	24%	24	11%	13	6%	95	42%	38	17%	225
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	124	47%	12	5%	24	9%	34	13%	70	27%	264
22	Plan de Asignatura Educación Artística UR=182	63	40%	9	6%	28	18%	32	20%	26	16%	158
	Totales	1134	49%	102	4%	295	13%	423	18%	363	16%	2317

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En los 22 documentos se encontró que la mayoría de las UR (el 49%) corresponden al Modelo **Conductista**, luego 18% son del Modelo **Sociocrítico**, un 16% del **Modelo Decolonial**, el 13% del Modelo Interpretativo y un 4% del **Modelo Tecnológico**.

De las 1134 Unidades de Registro (según la **Tabla 80**), los documentos *planes de estudio y malla curricular* son los que aportan mayor UR para el **modelo conductista** con un total de 893. Estas UR fueron identificadas para las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía, Religión, Educación Artística, Gestión Empresarial y la Malla Curricular, según se evidencia en la **Tabla 81**.

Tabla 81. Frecuencia de UR para el modelo de concepción conductista en documentos de secundaria y media.

No.	Documentos	M1 UR=1134; GS=6
2	Plan de Asignatura Sociales -2 - actualizado UR=535	315
3	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales UR=291	147
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	124
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	122
19	Desempeños y Propósitos. Gestión Empresarial UR=112	63
22	Plan de Asignatura Educación Artística UR=182	63
1	Malla curricular 2023 UR=112	59
		893

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En estos documentos, con un total de 195 páginas, se estructuran por estándares básicos de competencias por ciclos, divididos en 4 periodos, analizando estos 6 ítems: Propósitos, Desempeños, Núcleos Temáticos, Competencia y Habilidades, Criterios de Evaluación y Metodología/Actividades.

Se analiza en general que estos documentos se enfocan en la idea de transmitir los contenidos curriculares de las asignaturas que deben aprender los alumnos frente a un tema específico y la evidencia de aprendizaje de los alumnos es la memorización de los contenidos y su reproducción en exámenes y evaluaciones. También se enfoca más en cambiar o adaptar el comportamiento de los alumnos en clase, asumiendo ciertas actitudes y conductas. Estos documentos presentan un currículo por competencias y habilidades, propósitos y criterios de evaluación repetitivos y estandarizados para todos los cursos y periodos. La **Tabla 82** presenta evidencias empíricas para estas unidades de registro.

Tabla 82. Evidencias empíricas del modelo de concepción conductista en documentos de secundaria y media:

Identificador	Documento	Contenido de cita
1:3	Malla curricular 2023	Reconoce la decena como un grupo de diez unidades y maneja algoritmo de sustracción y adición.
2:441	Plan de Asignatura Sociales 2023-2 - actualizado	¿Qué es la economía? Escuelas del pensamiento económico. Sectores económicos. Producción, distribución y consumo. Agentes económicos. El mercado. Competencias ciudadanas: Cultura de la legalidad.
3:197	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales	Asigna números de oxidación a átomos, iones y moléculas, de acuerdo con las reglas.

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

El **modelo sociocrítico** fue el segundo modelo con alto número de UR (423) equivalente al 18% (según la **Tabla 80**). Los planes de estudio representativos son el: 20, 2, 4, 22 y 21 (según la **Tabla 83**). Esta concepción está presente en las asignaturas de Educación Ética y Valores Humanos, Sociales, Filosofía, Educación Artística y Religión, consolidaron 290 unidades de registro.

Tabla 83. Frecuencia de UR para el modelo de concepción sociocrítica en documentos de secundaria y media

No.	Documentos	M4 UR=423; GS=7
20	Avance Plan de Asignatura de Educación Ética y en Valores Humanos UR=226	95
2	Plan de Asignatura Sociales -2 - actualizado UR=535	75
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	54
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	34
22	Plan de Asignatura Educación Artística UR=182	32
		290

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Con un total de 176 páginas y con los mismos 6 ítems de estructura presentados en los documentos anteriores, se presenta un Modelo que se enfoca más en el desarrollo de habilidades en los alumnos para la participación ciudadana y toma de posturas, como la capacidad discursiva, interpretación, análisis, por medio de la presentación de argumentos, reflexiones de lecturas y respuestas a partir de sus perspectivas. Como ejemplo de evidencias empíricas se traen alguno en la **Tabla 84**, presentamos unos ejemplos de Unidades de Registro del Modelo Sociocrítico.

Tabla 84. Evidencias empíricas del modelo de concepción sociocrítico en documentos de secundaria y media

Identificador	Documento	Contenido de cita
2:2	Plan de Asignatura Sociales - actualizado	Es así como el estudiante, como persona autónoma se formará para tener la capacidad de elegir, comprender, interpretar, proyectarse en la vida cotidiana con capacidad de análisis crítico y reflexivo para desenvolverse en los diferentes escenarios y roles a los que pertenece a lo largo de su desarrollo como persona y ciudadano.
4:15	Plan de Asignatura Filosofía	Cada individuo es dueño de sus acciones y sus decisiones, por lo cual, se hace necesario que sean coherentes y aplicables a una realidad, de acuerdo con un marco histórico, ético cultural, social y político.
20:45	Avance plan de asignatura de educación ética y en valores humanos	Participa activamente en los procesos académicos. Es responsable con sus compromisos académicos. Actúa con base en principios éticos y morales.

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

Y, en tercer lugar, dentro de los modelos predominante en los documentos curriculares está el **modelo decolonial** con un 16% del total. Los documentos con mayores UR son el 3, 21, 20 y 4 tal como lo presenta la **Tabla 85**.

Tabla 35. Frecuencia de UR para el modelo de concepción decolonial en documentos de secundaria y media

No.	Documentos	M5 UR=363; GS=7
3	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales UR=291	83
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	70
20	Avance Plan de Asignatura de Educación Ética y en Valores Humanos UR=226	38
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	30
		221

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Estos documentos contienen un total de 115 páginas y presentan un modelo práctico, enfocado en los resultados medibles y visibles de los alumnos, pero también en su proceso de desarrollo de las tareas y trabajos de clase. Se evidencian citas que redactan propósitos enfocados en la inclusión, en la formación integral y cultural de los alumnos. Así, la **Tabla 86**, presenta unos ejemplos de estas UR para el modelo decolonial.

Tabla 86. Evidencias empíricas del modelo de concepción decolonial en documentos de secundaria y media

Identificador	Documento	Contenido de cita
2:112	Plan de Asignatura Sociales 2023-2 - actualizado	Reconocer y valorar la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.
2:93	Plan de Asignatura Sociales 2023-2 - actualizado	Analizar cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.
5:1	Formato_desempeños_Estadística_2023_Décimo	Somos una Institución educativa distrital, mixta en los niveles de preescolar, básica y media académica, con énfasis en gestión empresarial, incluyente, diversa.

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

6.6.3. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías asociadas a los modelos curriculares en secundaria y media

La codificación también permitió encontrar un total de 35 códigos, en las cuales se identificaron un total de 2317 unidades de registro distribuidas las ocho subcategorías determinadas para cada uno de los Modelos de concepciones Curriculares (ver **Tabla 87**).

Tabla 87. Subcategorías en los cinco modelos para las de concepciones curriculares

No.	Subcategorías	Sigla
1	Ideas Previas	IP
2	Objetivos del currículo	OC
3	Enseñanza	E
4	Concepto de Currículo	CC
5	Buen profesor y Papel Docente	BP-PD
6	Afectación del Currículo	AC
7	Desarrollo Profesional	DP
8	Investigación Docente	ID

En el programa Atlas.ti se realizó el enraizamiento de cada una de las categorías con cada uno de los modelos curriculares a partir de la lectura detallada. La **Tabla 88**, muestra la frecuencia de las citas por cada una de las subcategorías.

Tabla 88. Subcategorías y modelos para concepciones curriculares en los documentos de secundaria y media

Código	Enraizamiento	
M1 (Buen profesor -Papel Docente)	31	
M1 (Concepto de Currículo)	643	M1
M1 (Enseñanza)	388	
M1 (Ideas previas de los estudiantes)	15	
M1 (Investigación y Papel Científico del Docente)	24	
M1 (Objetivos del Currículo)	33	
M2 (Afectación del Currículo)	7	
M2 (Buen Profesor - Papel Docente)	9	
M2 (Concepto de Currículo)	35	
M2 (Desarrollo Profesional)	7	
M2 (Enseñanza)	232	M2
M2 (Ideas previas de los estudiantes)	6	
M2 (Objetivos del Currículo)	67	
M3 (Buen Profesor - Papel Docente)	1	
M3 (Concepto de Currículo)	7	
M3 (Enseñanza)	20	
M3 (Ideas previas de los estudiantes)	99	M3
M3 (Investigación y Papel Científico del Docente)	1	
M3 (Objetivos del Currículo)	167	M3
M4 (Afectación del currículo)	1	
M4 (Buen Profesor - Papel Docente)	3	
M4 (Concepto de Currículo)	9	
M4 (Desarrollo Profesional)	1	
M4 (Enseñanza)	27	
M4 (Ideas previas de los estudiantes)	192	M4
M4 (Objetivo del Currículo)	190	
M5 (Concepto de Currículo)	1	
M5 (Desarrollo Profesional)	14	
M5 (Enseñanza)	11	
M5 (Ideas previas de los estudiantes)	9	
M5 (Objetivos del Currículo)	67	
Total	2317	

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Se puede observar que las subcategorías del currículo con mayor cantidad de UR se encuentran en el modelo **conductista** (M1) con 1031, seguida del modelo **tecnológico** (M2) con 232 unidades, en tercer lugar, el **sociocrítico** (M4) con 382 unidades y finalmente en el cuarto lugar el interpretativo (M3) con 266 unidades de Registro. Ahora bien, analizando la cantidad las UR en cada subcategoría, se encuentra que los documentos presentan el siguiente orden de mayor a menor:

- Primer Lugar: Concepto de currículo.
- Segundo Lugar: Enseñanza.
- Tercer Lugar: Objetivos del Currículo.
- Cuarto Lugar: Ideas Previas de los Estudiantes.
- Quinto Lugar: Buen Profesor- Papel Docente.
- Sexto Lugar: Investigación y Papel Científico del Docente.

- Séptimo Lugar: Desarrollo Profesional.
- Octavo Lugar: Afectación del currículo.

En seguida, se analizan cada una de estas subcategorías.

- **Concepto de currículo**

En esta subcategoría, el modelo **conductista** predominó; tuvo un 93% del total (643 UR). Los planes de estudio evidencian afirmaciones asociadas en la reproducción y réplica de contenidos establecidos por los lineamientos curriculares definidos para las instituciones públicas. En estos se establece que el objetivo es lograr que los estudiantes en los cuatro periodos del año logren vean todos los contenidos conceptuales de cada asignatura programados, por este motivo se encuentran frases en las que solo se enumeran los temas y los resultados que se espera obtener al ver los mismos, que generalmente son el logro de una evaluación o la producción de textos que transcriban o representen fielmente lo que les enseñó.

El modelo tecnológico tuvo un 5%, equivalentes a 35 UR (**Tabla 88**); en este hubo frases o UR enfocados en procesos como los que la ciencia ha establecido como forma de metodología.

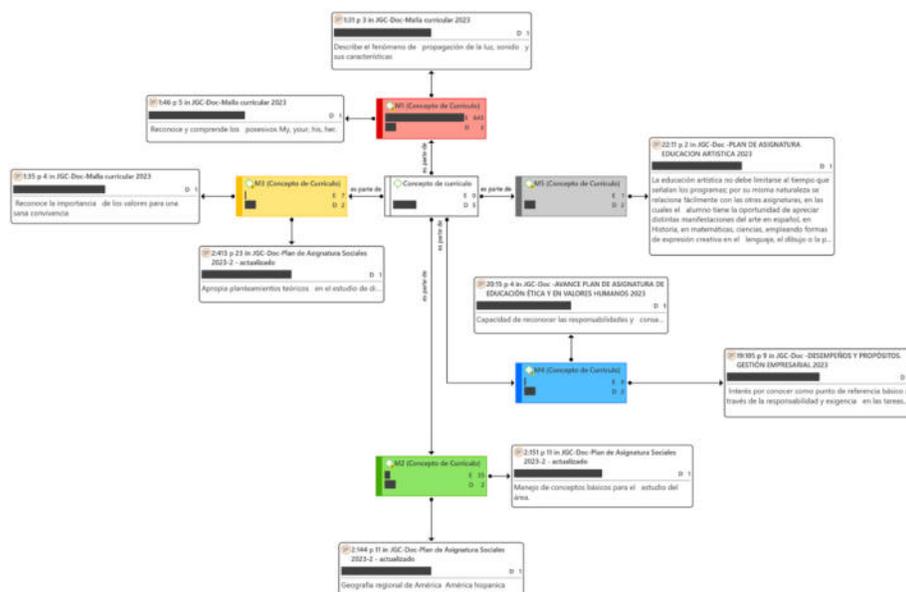
Tabla 88. Subcategoría “Concepto de Currículo” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M1 (Concepto de Currículo)	643
M2 (Concepto de Currículo)	35
M4 (Concepto de Currículo)	9
M3 (Concepto de Currículo)	7
M5 (Concepto de Currículo)	1
Total	695

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En la Figura 1 se traen evidencias empíricas de unidades de registro para el “Concepto de Currículo” asociados a los cinco modelos analizados.

Figura 106. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para el “Concepto currículo” según los modelos



- **Enseñanza**

En relación con la enseñanza, se observa en la **Tabla 88** que el modelo **conductista** predomina con un 57% equivalente a 388 UR; estas indican que los docentes deben favorecer cambiar de comportamientos, moldear la conducta, educar estudiantes responsables, disciplinados y respetuosos, que se dedican a realizar las actividades establecidas y siguiendo las instrucciones del docente. Así mismo, la mayoría de los propósitos y desempeños se enfocan en que los alumnos desarrollen competencias y habilidades.

Tabla 88. Subcategoría “Enseñanza” y su frecuencia en los modelos.

Código	Enraizamiento
M1 (Enseñanza)	388
M2 (Enseñanza)	232
M4 (Enseñanza)	27
M3 (Enseñanza)	20
M5 (Enseñanza)	11
Total	678

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

El otro modelo que predomina es el modelo **tecnológico** con un 34%, igual a 232 UR; allí los planes de estudio proponen ir hacia una visión no solo enfocada en el producto, sino

en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proponiendo estrategias de solución, construyendo textos y mapas conceptuales a partir de lo aprendido, realizando experimentos en clase en la que los estudiantes, sustenten ante sus compañeros; aquí el docente debe dar cuenta que el aprender va más allá de la entrega de guías y trabajos, en los que se copia y transcribe el conocimiento en diferentes sistemas gráficos. Aspectos como estos se ven en la **Figura 107** donde se presentan ejemplos de unidades de registro para la subcategoría “Enseñanza”, asociada a los cinco modelos analizados.

Figura 107. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la “Enseñanza”, según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Objetivos del Currículo**

Esta subcategoría, según la **Tabla 88**, tiene predominio mayoritario en el modelo **sociocrítico**, este fue del 36%, o 190 UR, desde este se propone desarrollar en los

alumnos el sentido de democracia y toma de decisiones. Se encuentran propósitos y desempeños que invitan a los estudiantes a enfocarse en tomar una posición en situaciones de la vida real, tener respeto frente a actos cívicos, ser participativos en asuntos de análisis, involucrarse de manera activa en actos representativos del colegio y de la sociedad, participar en el gobierno escolar, tener una identidad y resolver conflictos por medio de la democracia.

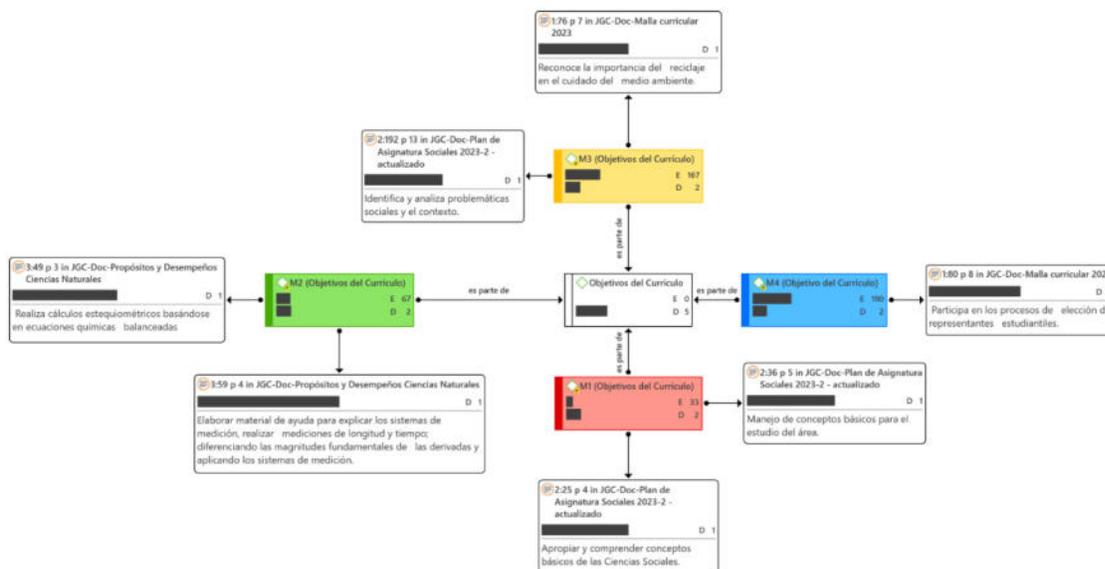
Tabla 88. Subcategoría “Objetivos del Currículo” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M4 (Objetivo del Currículo)	190
M3 (Objetivos del Currículo)	167
M2 (Objetivos del Currículo)	67
M5 (Objetivos del Currículo)	67
M1 (Objetivos del Currículo)	33
Total	524

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Esta subcategoría en el modelo **tecnológico** y el modelo **decolonial** tuvo el mismo 20% de frecuencia, es decir, 67 UR respectivamente. En el modelo Tecnológico, hay concepciones hacia objetivos mediables y cuantificables al final de cada periodo, por medio de la identificación de contenidos, descripción de relaciones entre contenidos, establecimiento de comparaciones con situaciones de la vida real y su evidencia en prácticas y/o herramientas digitales o esquemas. Por otra parte, en el modelo decolonial, en esta subcategoría se centra en presentar un objetivo de currículo que tiene presente las diferentes culturas, interpreta las semejanzas y diferencias entre culturas y las personas, respeta la religión y las ideologías de las personas, tal como se ve en algunas de las evidencias de la **Figura 108**.

Figura 108. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “objetivos del currículo” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Ideas Previas de los estudiantes**

Esta subcategoría, según lo muestra la **Tabla 89**, predominó en el modelo **sociocrítico** con un total de 192 unidades de registro iguales al 60%, siguiendo el modelo interpretativo con 99 Unidades de Registro equivalentes al 31%.

Tabla 89. Subcategoría “Ideas Previas de los estudiantes” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M4 (Ideas previas de los estudiantes)	192
M3 (Ideas previas de los estudiantes)	99
M1 (Ideas previas de los estudiantes)	15
M5 (Ideas previas de los estudiantes)	9
M2 (Ideas previas de los estudiantes)	6
Total	321

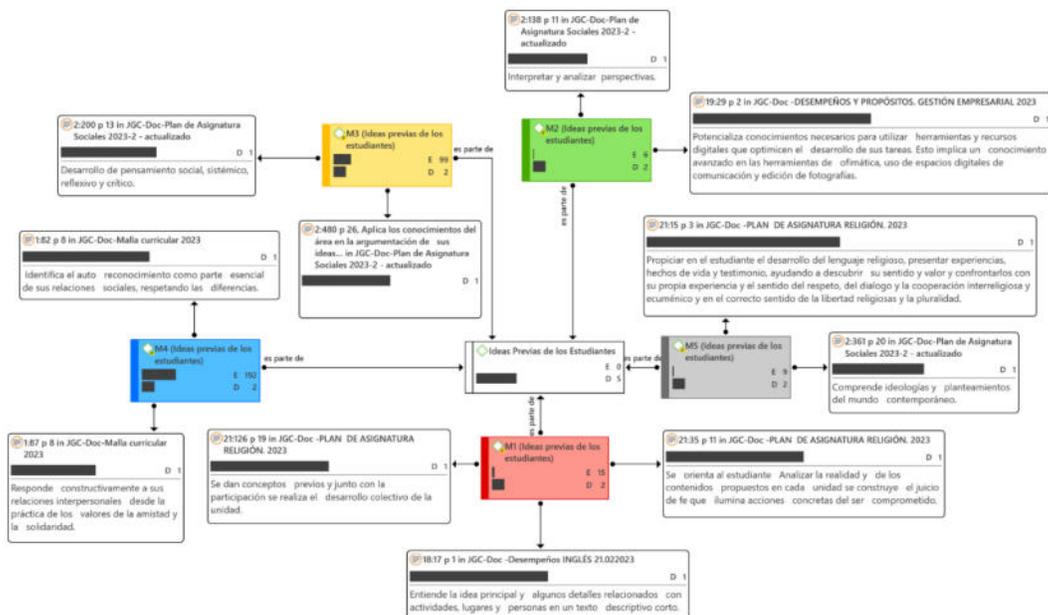
Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En las unidades de registro obtenidas para el modelo **sociocrítico**, se observa que las propuestas de planes de estudio consideran que no deben enfocarse en conocer qué saben sus estudiantes previamente en cuanto contenidos conceptuales, sino en identificar si sus estudiantes se auto reconocen como personas, seres humanos con sentimientos y que por lo tanto, el mantener buenas relaciones sociales es importante para su desarrollo, buscando siempre vivir en paz, siendo felices y con un proyecto de vida estable que

implique mantener una convivencia social, social y espiritual. Así, los docentes deben fomentar en los alumnos actitudes favorables hacia aspectos éticos, morales y emocionales, para que expresen sus sentimientos respecto a los contenidos vistos en clase.

Respecto al modelo **interpretativo**, para esta misma subcategoría se observa que las *ideas previas* de los estudiantes se conciben como moldeables al mostrarles diferentes enfoques, para que ellos conozcan e interpreten la realidad de manera conciliatoria. Se presentan repetidamente en las competencias y habilidades, el ítem de “desarrollar el pensamiento reflexivo y sistémico”, el cual le permitirá cambiar o sustentar sus argumentos, después de un proceso de interpretación basado en evidencias y poder proponer soluciones. En este punto se debe tener cuidado de no irse a los extremos, en el sentido de convertir el desarrollo de la clase en una conversación informal con la sola presentación de casos cotidianos de la vida basados en opiniones y dejar de lado otras dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje. Ejemplo de esto aspectos se traen en la **Figura 108**.

Figura 108. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “Ideas previas de los estudiantes” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Buen profesor y Papel Docente**

En esta subcategoría, el modelo **decolonial** no fue evidente. Lo identificado (**Tabla 90**) muestra que la mayoría de los documentos no dejan ver la función del docente y su rol activo en la construcción y formación de los estudiantes, al estar enfocados en la transmisión de contenidos para obtener buenos resultados propio del modelo conductista, que tuvo 31 UR equivalentes al 70%.

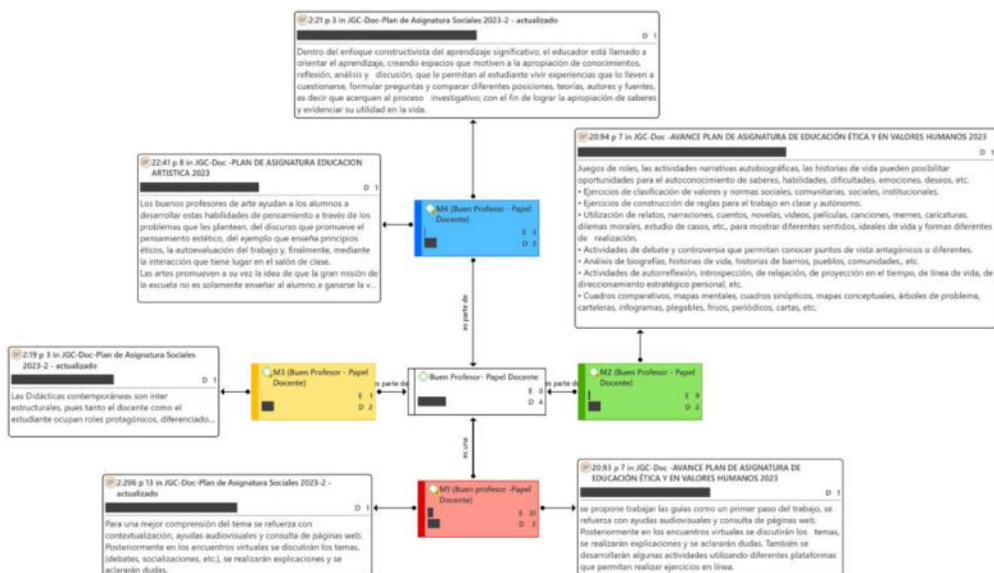
Tabla 90. Subcategoría “Buen profesor y Papel Docente” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M1 (Buen profesor -Papel Docente)	31
M2 (Buen Profesor - Papel Docente)	9
M4 (Buen Profesor - Papel Docente)	3
M3 (Buen Profesor - Papel Docente)	1
Total	44

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Estos documentos dejan ver a un docente como un operario de ayudas audiovisuales, consultor de páginas web, para replicar los contenidos a los estudiantes y que se dedica a dar explicaciones y resolver dudas, es un contenedor del conocimiento final y verdadero. De esto da cuenta las evidencias de la **Figura 109**.

Figura 109. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “Buen Profesor – Papel Docente” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Investigación y Papel Científico del Docente**

Esta es una de las tres subcategorías con menor cantidad de unidades de registro (**Tabla 91**), por lo que se puede interpretar que la investigación y formación científica del docente, no son los pilares de los objetivos que busca la institución para su equipo de trabajo, en el contexto de los documentos curriculares.

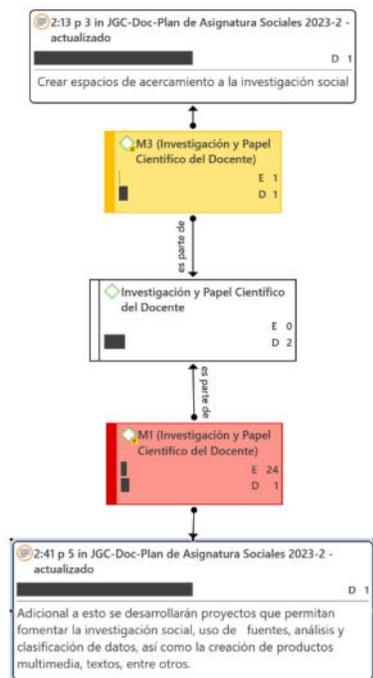
Tabla 91. Subcategoría “Investigación y Papel Científico del Docente” y su frecuencia en los modelos.

Código	Enraizamiento
M1 (Investigación y Papel Científico del Docente)	24
M3 (Investigación y Papel Científico del Docente)	1
Total	25

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

El modelo **conductista** fue el destacado para esta subcategoría, con un 96% de representatividad equivalente a 24 UR (**Figura 110**); se evidencia en sus unidades de registro, el interés por una investigación más disciplinar, hacia los contenidos y hacia la investigación de herramientas tecnológicas que permitan transmitir el conocimiento a sus alumnos.

Figura 110. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “Investigación y Papel Científico del Docente” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Desarrollo Profesional**

Los aspectos asociados al Desarrollo profesional docente pudieron verse en el modelo **decolonial**, y **tecnológico (Tabla 92)**, sin embargo, con muy pocas unidades de registro (14 para el decolonial y 7 para el tecnológico). Esto puede implicar que posiblemente no se planea exaltando aspectos de dicho desarrollo bien sea porque se dan por hecho, porque no se ha reflexionado sobre esto como base y necesidad del diseño curricular, o porque el desarrollo profesional que se tiene se asume como suficiente, o tal vez, porque no forma parte del pensamiento y/o objetivos de la institución e incluso de los objetivos personales de cada uno de los docentes.

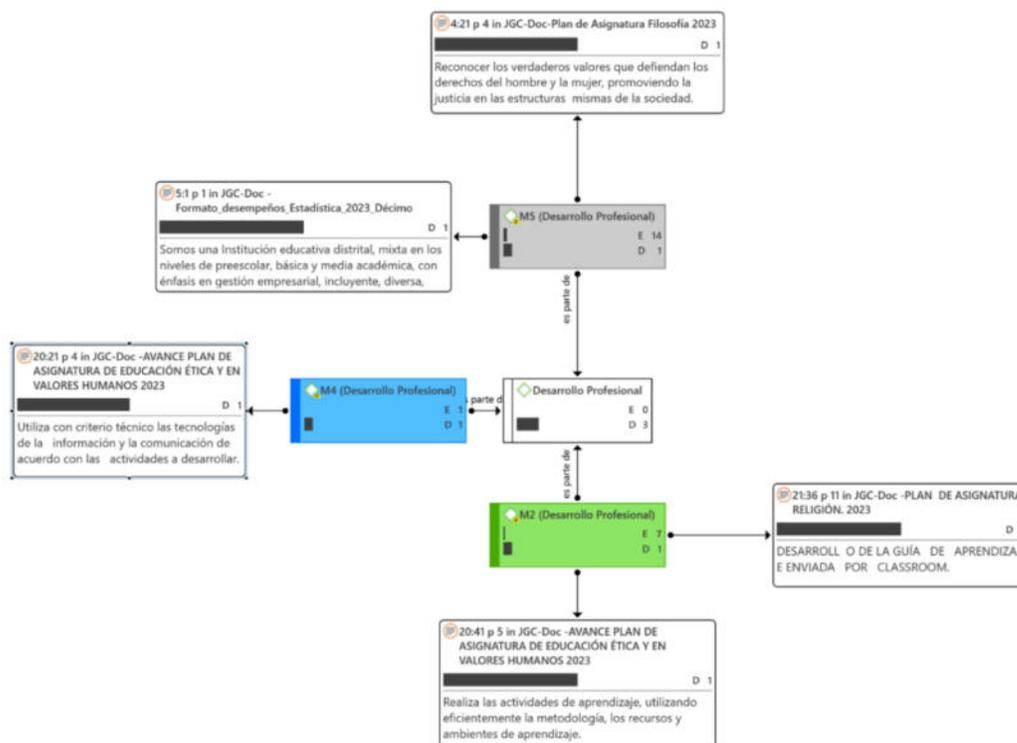
Tabla 92. Subcategoría “Desarrollo Profesional” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M5 (Desarrollo Profesional)	14
M2 (Desarrollo Profesional)	7
M4 (Desarrollo Profesional)	1
Total	22

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En lo encontrado (**Figura 111**), se observa la intención de lograr ser una Institución educativa distrital, mixta y con énfasis en gestión empresarial, incluyente, diversa. La pregunta es como logran estos los docentes, que formación profesional han tenido para lograrlo.

Figura 111. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “Desarrollo Profesional” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Afectación del Currículo**

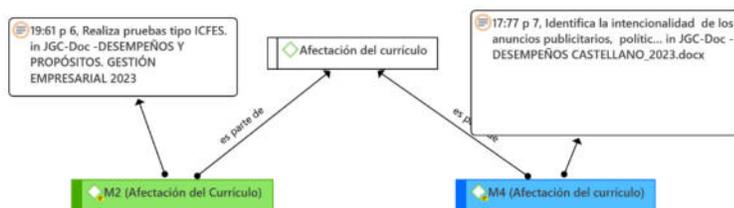
Finalmente, se encuentra la subcategoría “**afectación del currículo**”, con mayor preponderancia para el modelo **tecnológico** con un 88% o 7 UR (**Tabla 93**). Se evidencia que la forma más reconocida y socialmente aceptada de medir el conocimiento es la resolución de pruebas estandarizadas, como el desarrollo de simulacros de las pruebas SABER 11 y las Pruebas tipo ICFES. Algunas evidencias de esto se presentan en la **Figura 8**.

Tabla 93. Subcategoría “Afectación del Currículo” y su frecuencia en los modelos

Código	Enraizamiento
M2 (Afectación del Currículo)	7
M4 (Afectación del currículo)	1
Total	8

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 112. Evidencias empíricas, en documentos de secundaria y media, para la Subcategoría “Afectación del Currículo” según los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

6.6.4. Síntesis del análisis de los documentos curriculares de secundaria y media

De manera general, el **modelo** curricular que evidencia el mayor número de unidades de registro y que dan cuenta de la concepción de currículo de los docentes, que han diseñado los Planes de Estudio, fue para el modelo **conductista** el cual obtuvo un total de 1134 UR equivalentes al 49% del total de registros. Respecto a la **subcategoría** con mayor número de UR en el total de documentos analizados se obtuvo para este modelo conductista, en **concepto de currículo** con 643 UR y la subcategoría **enseñanza** con 388 UR, según la **Tabla 94**. Así mismo para este modelo, las que menos frecuencia tuvieron fueron afectación de currículo y desarrollo profesional (0 UR).

Tabla 94. Síntesis de UR para las Categorías y Subcategorías en los modelos Curriculares presentes en los documentos de secundaria.

Modelos Curriculares	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total	Porcentaje
Modelo Conductista M1	15	33	388	643	31	0	0	24	1134	49%
Modelo Tecnológico M2	6	67	232	35	9	7	7	0	363	16%
Modelo Interpretativo M3	99	167	20	7	1	0	0	1	295	13%
Modelo Sociocrítico M4	192	190	27	9	3	1	1	0	423	18%
Modelo Decolonial M5	9	67	11	1	0	0	14	0	102	4%
Total	321	524	678	695	44	8	22	25	2317	100%

Modelos Curriculares	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total	Porcentaje
Porcentaje	14%	23%	29%	30%	2%	0%	1%	1%	100%	

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Los siguientes modelos que preponderan en estos documentos fueron el **sociocrítico** o M4 con 423 UR equivalentes al 18% del total, el **tecnológico** o M2 con 363 UR iguales al 16%, el interpretativo con 363 UR (13%). Respecto a las subcategorías en estos modelos se destacan la Enseñanza con 232 UR en el M2, los Objetivos del Currículo con 167 UR del M3, Ideas Previas de los Estudiantes con 192 UR y Objetivo de Currículo (190 UR) del M4.

Hubo subcategorías sin Unidades de Registro como son la Afectación de Currículo, Desarrollo Profesional e Investigación Docente.

Los documentos que aportaron mayor cantidad de subcategorías fueron 1, 2, 3, 4 (Plan de Sociales, Malla Curricular, Plan de Filosofía y Propósitos y Desempeños de Ciencias Naturales) concentrados, en su mayoría, en las concepciones del Modelo Conductista para el Concepto de Currículo y Enseñanza. En menor frecuencia se encuentran los documentos 17, 18, 19, 20, 21 y 22 (Plan de Castellano, Inglés, Gestión Empresarial, Educación Ética, Religión y Educación Artística) que se enfocan en el concepto de currículo a partir de la concepción conductista, pero en estos mismos documentos se cruzan registros con la enseñanza desde el modelo tecnológico.

En segundo lugar, se encuentra que los documentos 3, 4 y 20 (Plan de Filosofía, Ciencias Naturales y Educación ética) que representan las ideas previas de los estudiantes y objetivos del currículo desde el Modelo Sociocrítico. Los documentos 2 y 20 (Malla Curricular y Educación Ética) se enfocan en el Objetivo del Currículo a partir del Modelo Sociocrítico. Finalmente, y en tercer lugar, se encuentran los documentos 2, 3 y 4 (Malla Curricular, Plan de Filosofía Ciencias Naturales) que aportaron unidades de registro desde los objetivos del currículo a partir del modelo Interpretativo.

En seguida en la **Tabla 95**, a manera de síntesis, se presenta la frecuencia de las subcategorías en los cinco modelos en el conjunto de documentos curriculares para secundaria y media.

Tabla 95. Frecuencia de las Subcategorías en los cinco modelos en el conjunto de documentos curriculares.

Subcategorías	Malla curricular Ur=112	Plan de Asignatura Sociales Ur=535	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales Ur=291	Plan de Asignatura Filosofía Ur=292	Desempeños Estadística_10 Ur=14	Desempeños Estadística_9 Ur=15	Desempeños Estadística_8 Ur=15	Desempeños Estadística_7 Ur=15	Desempeños Estadística_6 Ur=15	Desempeños Estadística_1 Ur=15	Desempeños Matemáticas_7 Ur=15	Desempeños Matemáticas_8 Ur=15	Desempeños Matemáticas_9 Ur=15	Desempeños Matemáticas_10 Ur=15	Desempeños Matemáticas_11 Ur=15	Desempeños Matemáticas_6 Ur=15	Desempeños Castellano.doc x Ur=84	Desempeños Inglés Ur=99	Desempeños Gestión Empresarial Ur=112	Avance Educación Ética y en Valores humanos Ur=226	Plan de Asignatura Religión Ur=276	Plan de Asignatura Educación artística Ur=182	Total
M1 (Buen profesor- Papel Docente) Ur=31	0	24	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	31
M1 (Concepto de Currículo) Ur=643	32	109	102	62	4	8	6	5	5	4	6	6	7	6	6	6	36	44	43	36	60	50	643
M1 (Enseñanza) Ur=388	21	142	37	55	3	2	3	2	2	2	5	2	2	2	3	2	0	4	19	13	56	11	388
M1 (Ideas previas de los estudiantes) Ur=15	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	7	1	15
M1 (Investigación y Papel Científico del Docente) Ur=24	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
M1 (Objetivos del Currículo) Ur=33	6	16	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	33
M2 (Afectación del Currículo) Ur=7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	7
M2 (Buen Profesor- Papel Docente) Ur=9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	1	9
M2 (Concepto de Currículo) Ur=35	5	4	14	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	35
M2 (Desarrollo Profesional) Ur=7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	7
M2 (Enseñanza) Ur=232	9	1	6	27	1	0	2	3	2	1	0	0	0	1	1	2	24	22	17	23	66	24	232
M2 (Ideas previas de los estudiantes) Ur=6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	6
M2 (Objetivos del Currículo) Ur=67	0	0	63	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	67
M3 (Buen Profesor- Papel Docente) Ur=1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
M3 (Concepto de Currículo) Ur=7	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
M3 (Enseñanza) Ur=20	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	12	20
M3 (Ideas previas de los estudiantes) Ur=99	2	53	3	22	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	6	9	99
M3 (Investigación y Papel Científico del Docente) Ur=1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
M3 (Objetivos del Currículo) Ur=167	3	49	25	28	2	3	0	0	0	3	0	3	1	1	1	0	6	7	4	12	13	6	167
M4 (Afectación del currículo) Ur=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
M4 (Buen Profesor- Papel Docente) Ur=3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
M4 (Concepto de Currículo) Ur=9	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	9
M4 (Desarrollo Profesional) Ur=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
M4 (Enseñanza) Ur=27	3	6	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	4	27
M4 (Ideas previas de los estudiantes) Ur=192	13	12	20	32	1	0	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	0	3	6	58	21	11	192
M4 (Objetivo del Currículo) Ur=190	8	53	7	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	10	14	30	12	15	190
M5 (Concepto de Currículo) Ur=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
M5 (Desarrollo Profesional) Ur=14	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	14
M5 (Enseñanza) Ur=11	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	1	11
M5 (Ideas previas de los estudiantes) Ur=9	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	9
M5 (Objetivos del Currículo) Ur=67	8	24	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	9	7	67
Total	113	534	289	262	14	15	15	84	98	111	225	264	158	2317									

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

6.6.5. Consideraciones finales desde los modelos curriculares para educación secundaria y media

Analizando cada uno de los modelos curriculares en los documentos de educación **secundaria y media**, se concluye respecto a las concepciones lo siguiente:

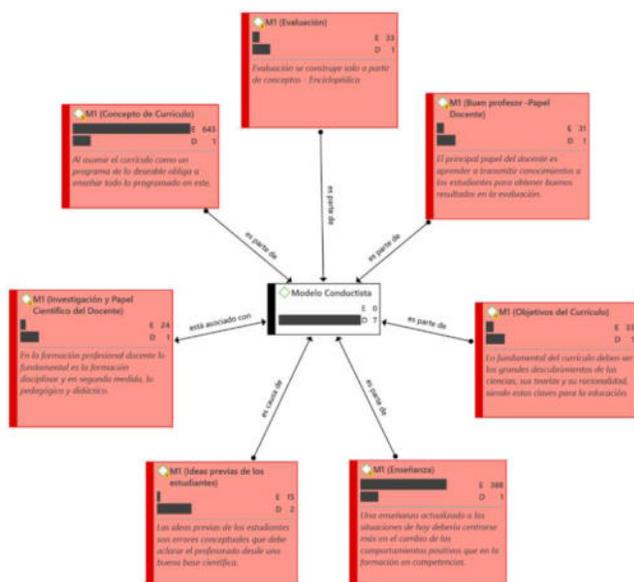
- El **modelo conductista**, fue el que tuvo mayores evidencias en los documentos; este se ha enfocado en dos partes principales del currículo: el *concepto de currículo* y la *enseñanza*: en la primera subcategoría presentó un enraizamiento de 643 UR y en la segunda fue 388. El concepto de currículo va enfocado a la transmisión de contenidos conceptuales y seguimiento de los estándares curriculares establecidos por el gobierno. La enseñanza se enfoca más en la formación de conductas, buenos modales y comportamientos. (ver **Tabla 96** y **Figura 9**)
-

Tabla 96. Evidencias empíricas para el modelo Conductista

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
2:34	Plan de Asignatura Sociales actualizado	Ciencias Sociales: concepto y relación de las diferentes ciencias. Universo y Sistema Solar. La Tierra: características generales y representaciones geográficas.	M1 (Concepto de Currículo)
2:38	Plan de Asignatura Sociales 2023-2 - actualizado	Participa activamente en los procesos académicos. Es responsable con sus compromisos académicos. Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación	M1 (Enseñanza)

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

Figura 113. Modelo conductista y las subcategorías en secundaria y media



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- El **modelo tecnológico** se enfocó más en su visión de *enseñanza*, con un enraizamiento de 232 UR, mostrando que esta subcategoría se asume como una actividad normativa basada en la relación proceso productos desde una serie de pasos que demuestran lo aprendido en la asignatura (**Tabla 97** y **Figura 113**).

Tabla 97. Evidencias empíricas para el Modelo Tecnológico.

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:161	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales	Ubica en la tabla periódica metales, no metales y metaloides de acuerdo con sus propiedades.	M2 (Concepto de Currículo)
4:255	Plan de Asignatura Filosofía	Escribir un ensayo a mano, en hojas tamaño carta, sobre una de las concepciones filosóficas estudiadas durante el periodo lectivo.	M2 (Enseñanza)

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

Figura 413. Modelo tecnológico y las subcategorías en secundaria y media



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- En el **modelo interpretativo** se pudo visualizar la mayor frecuencia de UR en las ideas previas de los estudiantes, pues tuvo un enraizamiento de 99 UR y en los objetivos de currículo con un total de 167 unidades de registro. Las ideas previas de los estudiantes son concebidas como aquellos medios que les permiten interpretar los contenidos y darle un sentido a lo aprendido y frente al objetivo del currículo, están más enfocados en el análisis de problemas socioambientales y a sus propuestas de solución (**Tabla 98 y Figura 114**).

Tabla 98. Evidencias empíricas para el Modelo Interpretativo

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
3:185	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales	Comprende la importancia de algunas reacciones químicas en el sostenimiento de la vida en el planeta.	M3 (Objetivos del Currículo)
4:86	Plan de Asignatura Filosofía	Desarrollar interpretación y análisis de perspectivas.	M3 (Ideas previas de los estudiantes)

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

Figura 54. Modelo interpretativo y las subcategorías en secundaria y media



Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

- El **modelo sociocrítico** evidenció en las mismas subcategorías del modelo interpretativo el mayor número de UR: en las ideas previas de los estudiantes fue de 192 y en los objetivos de currículo tuvo un total de 190. Las ideas previas de los estudiantes están permeadas y se deben trabajar a partir de sus sentimientos, emociones y problemas interpersonales y frente al objetivo del currículo se busca que los alumnos asuman una postura crítica y tomen decisiones argumentadas a partir de sus saberes (**Tabla 99 y Figura 115**).

Tabla 4. Evidencias empíricas para el modelo sociocrítico

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
20:164	Avance plan de asignatura de educación ética y en valores humanos	Analiza de manera crítica situaciones, discursos, acciones y decisiones que se dan en su entorno local, regional, nacional e internacional.	M4 (Objetivo del Currículo)

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
21:231	Plan de asignatura religión	Expreso mis ideas acerca de la manera, como voy a obtener las metas planeadas para realizarme como ser humano.	M4 (Ideas previas de los estudiantes)

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 115. Modelo sociocrítico y las subcategorías en secundaria y media



Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

- En el **modelo decolonial** el mayor número de UR estuvo en los objetivos del currículo, con 67 UR, analizando la relación de los valores culturales de la persona y su contexto, así mismo, enfocándose en tema de diversidad, desarrollo humano integral, educación mixta, incluyente y diversa, analizando características culturales y sociales del país (Tabla 99 y Figura 116) pero sólo de la asignatura de ciencias sociales.

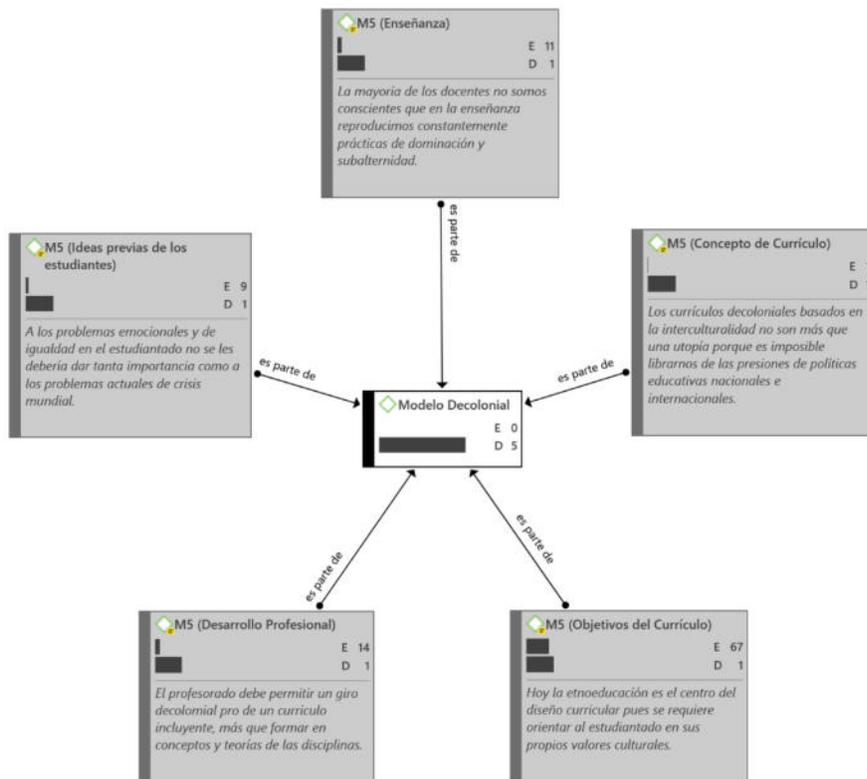
Tabla 99. Evidencias empíricas para el modelo decolonial.

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
2:112	Plan de Asignatura Sociales actualizado	Reconocer y valorar la presencia de diversos legados culturales –de diferentes	M5 (Objetivos del Currículo)

Identificador	Documento	Contenido de cita	Códigos
		épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.	
2:93	Plan de Asignatura Sociales - actualizado	Analizar cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.	M5 (Objetivos del Currículo)
5:1	Formato desempeños Estadística Décimo	Somos una Institución educativa distrital, mixta en los niveles de preescolar, básica y media académica, con énfasis en gestión empresarial, incluyente, diversa.	M5 (Desarrollo Profesional)

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 616. Modelo decolonial y las subcategorías en secundaria y media



Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En **general**, a través del análisis de cada uno de los documento de secundaria y media allegados, se evidencia que el modelo con más unidades de registro es el modelo **conductista** y la subcategoría predominantes desde todos los modelos es el de *concepto de currículo*.

6.6.6. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos de preescolar y primaria

- **Aspectos generales**

Estos documentos son de la tipología malla curricular. Dentro de estos se evidenció repitencia en varios criterios, lo que hizo que estos aspectos no se codificaran para evitar duplicación. Para estos niveles educativos hubo tres documentos de preescolar (jardín y transición) y los demás de primaria. Así, fueron analizados:

- El documento “plan de estudio jardín 2023 1 y 2” del año 2023 está formulado en 4 páginas y es para el grado **jardín**. Este mostró similitud en el desempeño del periodo de las mallas curriculares de transición y jardín; asimismo, los criterios de evaluación se repiten a lo largo del documento. Considerando esto, predomina una tendencia hacia aspectos del modelo **interpretativo** y en segundo lugar, hacia el **sociocrítico**, en la metodología de enseñanza.
- En el documento “desempeños jardín 2023” se repite el propósito de la malla curricular, por lo tanto, no se codifica. De acuerdo con las UR codificadas, se aprecia una tendencia hacia el modelo que más **sociocrítico**.
- En “planeación y organización curricular **transición** - malla plan transición” se repiten dentro del documento criterios para los 4 periodos, como, por ejemplo, para la evaluación; asimismo para metodología / actividades. Este documento de 27 páginas refleja las mallas curriculares realizadas por cada periodo escolar basándose en los objetivos de la institución y de la educación general, considerando el modelo constructivista (o **interpretativo**) adoptado por la institución; sin embargo, se observan algunas alusiones a características de la enseñanza desde el modelo **sociocrítico**, así como para las subcategorías buen profesor y papel del profesor.
- Los documentos “desempeños educación física completo 2023” presentan el nivel de desempeño desde los grados primero hasta el nivel de desempeño de grado undécimo. Este contiene 12 páginas para la asignatura Educación física, si bien existe una versión actualizada, sólo con algunos cambios en los propósitos de la malla, pero en cuanto al contenido, criterios y desempeños tiende a ser igual que la anterior versión. Estos documentos tienden a tener unidades de registro hacia el modelo **interpretativo** al

centrarse en los valores y fortalecimiento del trabajo en equipo; en cuanto a la enseñanza, esta busca favorecer reconocer, identificar, ejecutar, comprender y practicar actividades en educación física.

- Por último, en el documento “malla curricular 2023” del grado primero, para la materia aritmética cuenta con 10 páginas. El modelo que tiende ser evidente es el **sociocrítico** como primero y modelo **interpretativo** como segundo.

6.6.7. Coocurrencia entre los documentos de preescolar y primaria

La **Tabla 100** da cuenta de la coocurrencia entre los documentos y cada uno de los modelos curriculares enunciados, habiendo identificado **121** unidades de registro.

Tabla 100. Coocurrencia entre los documentos de preescolar y primaria y cada uno de las concepciones de los modelos curriculares.

Modelos	Desempeños Educación Física Completo UR =18 Doc. 2	%	Desempeños jardín UR =8 Doc. 3	%	Malla plan transición UR =41 Doc. 4	%	Plan de estudios jardín 1 y 2 JM Y JT UR =20 Doc. 5	%	Malla curricular 2023 UR =22 Doc. 6	%	Total (UR)
M1 UR=11	1	5,6%	2	25,00%	5	12,2%	0	4,8%	2	9,09%	10 = 10%
M2 UR =10	3	16,7%	1	12,50%	3	7,3%	1	4,8%	2	9,09%	10 = 9%
M3 UR =47	7	38,9%	2	25,00%	19	46,4%	11	52,4%	4	18,18%	43 = 39%
M4 UR =46	6	33,3%	3	37,50%	12	29,3%	8	38,1%	12	54,54%	41 = 38%
M5 UR =7	1	5,6%	0	0,00%	2	4,9%	0	0,0%	2	9,09%	5 = 4%
Total	18	100%	8	100%	41	100%	20	100%	22	100%	109 = 100%

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En la tabla de coocurrencia (**Tabla 100**) o relación entre documentos analizados y la tendencia hacia los modelos curriculares se observa que el porcentaje más alto de unidades de registro corresponde a los modelos M3 y M4 o **interpretativo** y **sociocrítico**, esto es 39% (47 UR) y 37% (41 UR) respectivamente. Los modelos con menor porcentaje de UR pertenecen a los modelos M1 (10%), M2 (9%) y M5 (4%), es decir, conductista, tecnológico y decolonial respectivamente.

Los documentos curriculares que más aportan unidades de registro al modelo **interpretativo** fueron el documento 4 o **Malla plan transición** con 19 UR y el documento 6 o **Plan de estudios jardín 1 y 2** con 11 UR. En la **Tabla 10** se pueden ver algunos ejemplos de las UR para este modelo.

Tabla 101. Evidencias de Unidades de Registro de concepciones para el modelo interpretativo.

Identificador	Documento	Contenido de cita
6:13	Plan de estudios jardín 2023 1 y 2 periodo UR=11	Experiencias comunicativas ofrecidas en el aula.
5:35	Malla plan transición UR =19	Los niños exploran el medio natural poniendo en juego su curiosidad para descubrir e identificar características y cualidades propias de los objetos de acuerdo con diferentes criterios y nociones5:35

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

Para el modelo **sociocrítico**, la **Tabla 102** deja ver que los documentos curriculares que más aportaron UR a esta categoría fueron el 4, 5 6, esto es, la Malla plan transición, Plan de estudios jardín 1 y 2 JM y JT y las Malla curricular 2023, teniendo respectivamente 14, 10 y 12 UR. En la **Tabla 29** se evidencian algunos ejemplos de estas UR para este modelo.

Tabla 102. Evidencias de Unidades de Registro par el modelo sociocrítico.

Identificador	Documento	Contenido de cita
5:6	Malla plan transición UR=12	Los niños afianzan la seguridad en sí mismos y en el mundo que los rodea a través de propuestas pedagógicas
6:19	Plan de estudios jardín 2023 1 y 2 periodo UR =8	Construyen conocimientos
5:4	Malla curricular 2023 UR =12	Formando ciudadanos autónomos, críticos y creativos.

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

6.6.8. Resultados y análisis desde las ocho subcategorías curriculares asociadas a los modelos en preescolar y primaria

De acuerdo con la codificación en las 8 subcategorías asociadas a cada concepción del modelo curricular, se presenta la **Tabla 103**, esta muestra **109** UR en total.

Tabla 103. Subcategorías en los documentos de preescolar y primaria en cada modelo curricular

Código	Enraizamiento	
M1(enseñanza)	 7	M1
M1(ideas previas de los estudiantes)	 1	
M1(papel del docente)	 6	
M1(un buen profesor)	0	
M2(buen profesor)	0	M2
M2(enseñanza)	 6	
M2(Ideas previas)	 3	
M2(objetivo del currículo)	0	
M2(papel docente)	 1	M3
M3(buen profesor)	 7	
M3(Desarrollo profesional)	 1	
M3(enseñanza)	 15	
M3(afectación currículo)	 6	M4
M3(ideas previas de los estudiantes)	 6	
M3(objetivo del currículo)	 8	
M3(Papel del docente)	 6	
M4(Buen profesor)	 5	M5
M4(enseñanza)	 18	
M4(afectación currículo)	 1	
M4(ideas previas de los estudiantes)	 2	
M4(objetivo del currículo)	 3	
M4(papel docente)	 4	
M5(buen profesor)	0	
M5(enseñanza)	 1	
M5(afectación currículo)	 1	
M5(ideas previas estudiantes)	0	
M5(objetivo del currículo)	0	
M5(papel docente)	 1	
Total	109	

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Al sintetizar la **Tabla 103** en la **Tabla 104**, respecto al conjunto de las **subcategorías** asociadas a cada modelo del currículo, se evidencia que las mayores unidades de registro se encuentran en primero lugar, en el modelo **interpretativo** (M3) con **43 UR**, en segundo lugar está el modelo **sociocrítico** (M4) con 33 unidades de registro, en el tercer lugar está el modelo conductista (M1) con 14, el modelo técnico con un total de 10, y por último, el modelo Decolonial presenta 3 Unidades de registro. Cabe mencionar que no todas las subcategorías se relacionan en todos los documentos.

Tabla 104. Frecuencia de las subcategorías en cada una de las concepciones curriculares

Modelos Currículo	IP	OC	E	BP-PD	DP	AC	Total
Modelo Conductista- M1	1	0	7	6	0	0	14
Modelo Tecnológico - M2	3	0	6	1	0	0	10
Modelo Interpretativo - M3	6	8	15	13	1	6	49
Modelo Sociocrítico - M4	2	3	18	9	0	1	33
Modelo Decolonial - M5	0	0	1	1	0	1	3
Total	12	11	47	30	1	8	109

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Esta tabla deja ver que la **subcategoría** con mayor número de UR es la de **enseñanza** (E) con 47 UR, siendo 15 UR desde el modelo **interpretativo** y 18 a partir del **sociocrítico**, las demás UR provienen de los otros modelos. Seguido a este se encuentra la subcategoría **buen profesor - papel del docente** (BP-PD) con 30 UR, aportadas principalmente por 13 UR y 9 UR de los modelos **interpretativo** y **sociocrítico**. La subcategoría desarrollo profesional (DP) apenas evidenció 1 UR, ideas previas y objetivos de los currículos tuvieron cada una 12 y 11 UR respectivamente. Así, el orden de mayor a menos unidades de registro en síntesis es:

- Primer Lugar: Enseñanza.
- Segundo Lugar: Buen Profesor- Papel Docente
- Tercer Lugar: Ideas Previas de los Estudiantes y Objetivos del Currículo
- Cuarto Lugar: Afectación del currículo
- Quinto lugar: Desarrollo profesional

Veamos cada una de estas subcategorías para los documentos de preescolar y primaria.

- **Enseñanza**

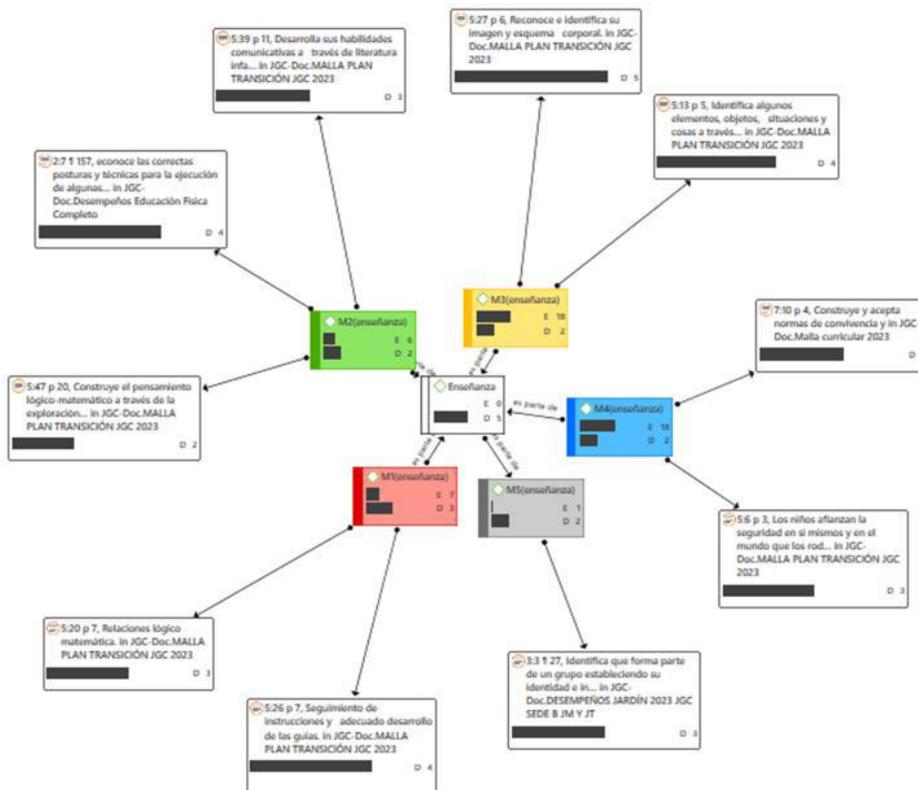
Se observa que la subcategoría **enseñanza** representa un total de 47 enraizamientos o UR en los modelos representados en la **Tabla 105** y **Figura 116**, lo que quiere decir que es la subcategoría con más citas en los documentos de preescolar y primaria, caracterizada desde una aproximación a los modelos **interpretativo** y **sociocrítico**.

Tabla 105. Subcategoría “Enseñanza” y su frecuencia en los modelos curriculares

Código	Enraizamiento
M1(enseñanza)	7
M2(enseñanza)	6
M3(enseñanza)	15
M4(enseñanza)	18
M5(enseñanza)	1
Total	47

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 116. Subcategoría “Enseñanza” con evidencias empíricas desde los modelos curriculares



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Buen Profesor - Papel Docente**

En esta subcategoría se aprecia que el buen profesor y papel docente es importante en estos años de escolaridad en la medida que se debe interesar por los buenos resultados de sus estudiantes como de principios asociados al conocimiento humano (**interpretativo**) y a su vez asumir el currículo como práctica reflexiva con algunas implicaciones sociopolíticas y culturales (**sociocrítico**), si bien no son porcentajes altos, hay indicios hacia estos modelos.

Tabla 106. Subcategoría “buen profesor - papel docente” y su frecuencia en los modelos curriculares

Código	Enraizamiento
M1(papel del docente - buen profesor)	6
M2(papel del docente - buen profesor)	1
M3(papel del docente - buen profesor)	13
M4(papel del docente - buen profesor)	9
M5(papel del docente - buen profesor)	1
Total	30

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 117. Subcategoría “Buen Profesor-Papel Docente” con evidencias empíricas desde los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Ideas previas de los estudiantes**

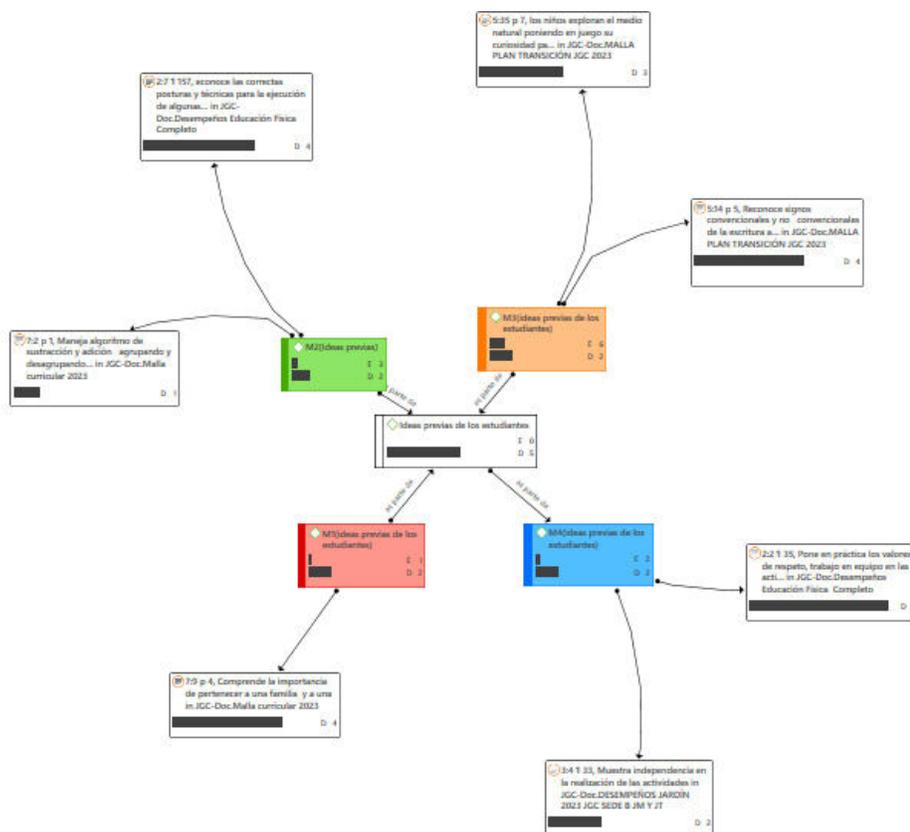
En esta subcategoría las ideas previas tienen indicios desde el modelo **interpretativo** (Tabla 107 y Figura 116), significa que los docentes deben trabajar estas ideas desde hipótesis de progresión - transición y ser sometidas a procesos de mejora a lo largo de la escolaridad.

Tabla 107. Subcategoría “ideas previas” y su frecuencia en los modelos curriculares.

Código	Enraizamiento
M1(ideas previas de los estudiantes)	1
M2(Ideas previas)	3
M3(ideas previas de los estudiantes)	6
M4(ideas previas de los estudiantes)	2
M5(ideas previas estudiantes)	0
Total	12

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 116. Subcategoría “ideas previas” con evidencias empíricas desde los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- **Objetivo del currículo**

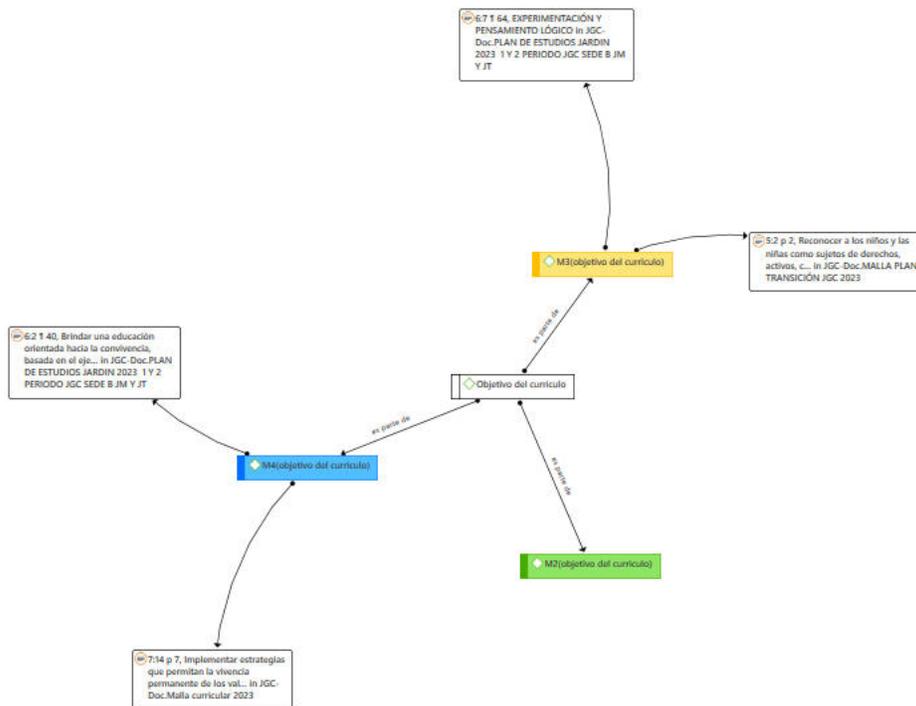
En la **Tabla 108** se aprecia que esta subcategoría es representativa para el modelo **interpretativo** con 8 unidades de registro, que buscan en general, que los estudiantes comiencen desde temprana edad a apropiarse de los problemas actuales y reales.

Tabla 108. Subcategoría “Objetivo del currículo” y su frecuencia en los modelos curriculares.

Código	Enraizamiento
M2(objetivo del currículo)	0
M3(objetivo del currículo)	8
M4(objetivo del currículo)	3
M5(objetivo del currículo)	0
Total	11

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 117. Subcategoría “Objetivo del currículo” con evidencias empíricas desde los modelos



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

En seguida, en la **Tabla 119**, a manera de síntesis, se presenta la frecuencia de las subcategorías en los cinco modelos en el conjunto de documentos curriculares para preescolar y primaria.

Tabla 119. Frecuencia de las Subcategorías en cada uno de los documentos curriculares asociadas a la concepción del modelo curricular

	Desempeños Educación Física Completo UR=15	Jardín 2023 JM Y JT UR=9	Malla plan transición JGC 2023 UR=47	Plan de estudios jardín 1 y 2 periodo UR=22	Doc. Malla curricular 2023 UR=19	Total
M1(enseñanza) UR=7	0	2	3	1	1	7
M1(ideas previas de los estudiantes) UR=1	0	0	0	0	1	1
M1(papel del docente) UR=6	0	1	4	0	1	6
M1(un buen profesor) UR=0	0	0	0	0	0	0
M2(buen profesor) UR=0	0	0	0	0	0	0
M2(enseñanza)UR=6	2	0	2	0	2	6
M2(Ideas previas) UR=3	2	0	0	0	1	3
M2(objetivo del currículo) UR=0	0	0	0	0	0	0
M2(papel docente) UR=1	0	0	1	0	0	1
M3(buen profesor) UR=7	0	0	6	1	0	7
M3(Desarrollo profesional) UR=1	0	0	1	0	0	1
M3(enseñanza) UR=15	0	0	8	5	2	15
M3(evaluación) UR=6	0	0	4	2	0	6
M3(ideas previas de los estudiantes) UR=6	3	0	3	0	0	6
M3(objetivo del currículo) UR=8	0	1	3	3	1	8
M3(Papel del docente) UR=6	0	0	4	2	0	6
M4(Buen profesor) UR=5	0	0	3	1	1	5
M4(enseñanza) UR=18	2	3	5	3	5	18
M4(evaluación) UR=1	0	0	1	0	0	1
M4(ideas previas de los estudiantes) UR=2	1	1	0	0	0	2
M4(objetivo del currículo) UR=3	0	0	0	1	2	3
M4(papel docente) UR=4	0	0	2	1	1	4
M5(buen profesor) UR=0	0	0	0	0	0	0
M5(enseñanza) UR=1	0	1	0	0	0	1
M5(evaluación) UR=1	0	0	1	0	0	1
M5(ideas previas estudiantes) UR=0	0	0	0	0	0	0
M5(objetivo del currículo) UR=0	0	0	0	0	0	0
M5(papel docente) UR=1	0	1	0	0	0	1
Total	10	10	51	20	18	109

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

6.6.9. Consideraciones finales desde los documentos curriculares de educación preescolar y primaria

Analizando cada una de las tendencias asociadas a las concepciones en los modelos curriculares de los documentos de **preescolar y primaria**, se concluye lo siguiente.

- Respecto al modelo **conductista**, la **Figura 18** evidencia 14 UR, indicando que fue uno de los modelos con pocas evidencias empíricas en estos documentos, siendo las **subcategorías** enseñanza y papel docente las que predominaron.

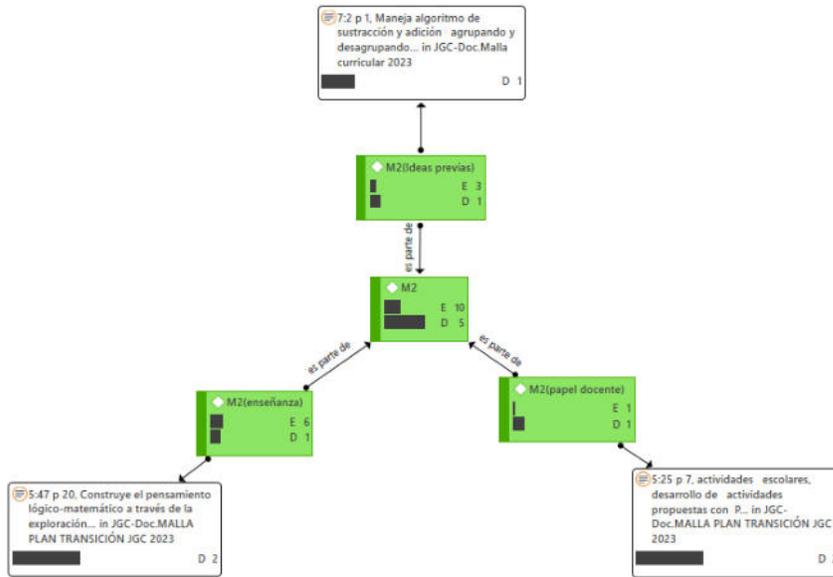
Figura 118. Modelo conductista las subcategorías en preescolar y primaria



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- El modelo **tecnológico** tuvo 10 unidades registradas desde las 8 subcategorías del análisis y algunas citas; así la **Figura 119** da cuenta de algunas de sus evidencias. Para este modelo las **subcategorías** enseñanza fue la que predominó.

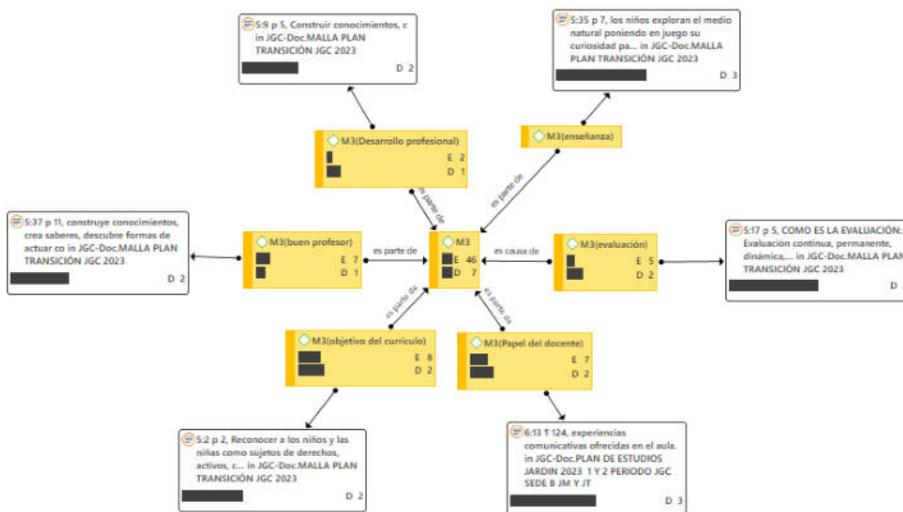
Figura 119. Modelo tecnológico y las subcategorías en preescolar y primaria



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- El modelo **interpretativo** fue el que evidenció mayor número de UR (49) siendo la **subcategoría** enseñanza la que más unidades registró. La **Figura 120** da cuenta de algunas de sus evidencias.

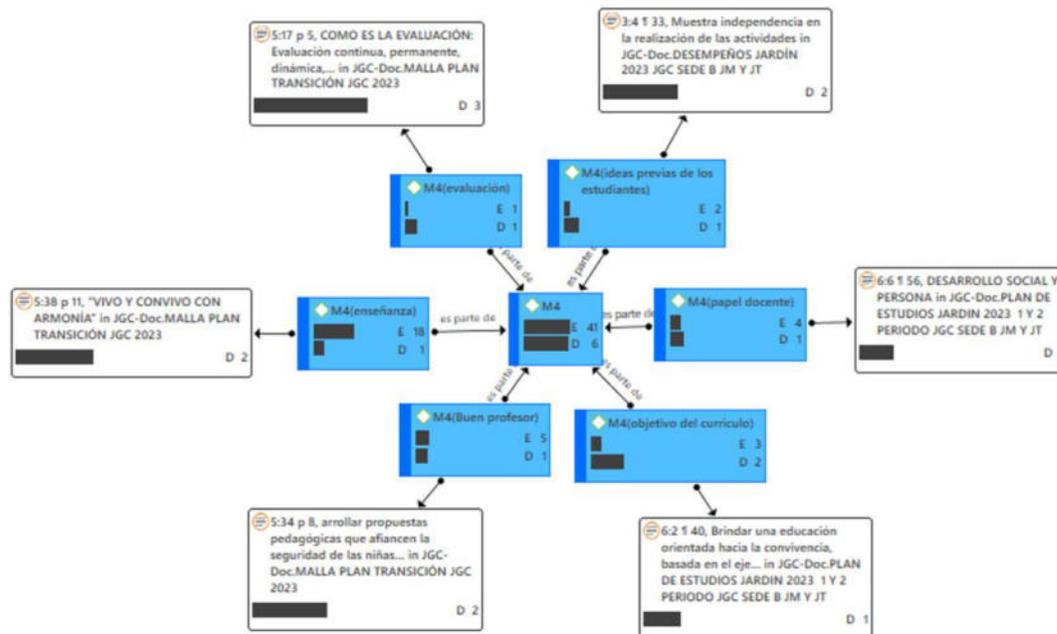
Figura 120. Modelo interpretativo y las subcategorías en preescolar y primaria



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- El modelo **sociocrítico** fue el segundo modelo con mayor número de unidades (33) codificadas en el total de los 5 documentos y la **subcategoría** predominante fue la de enseñanza.

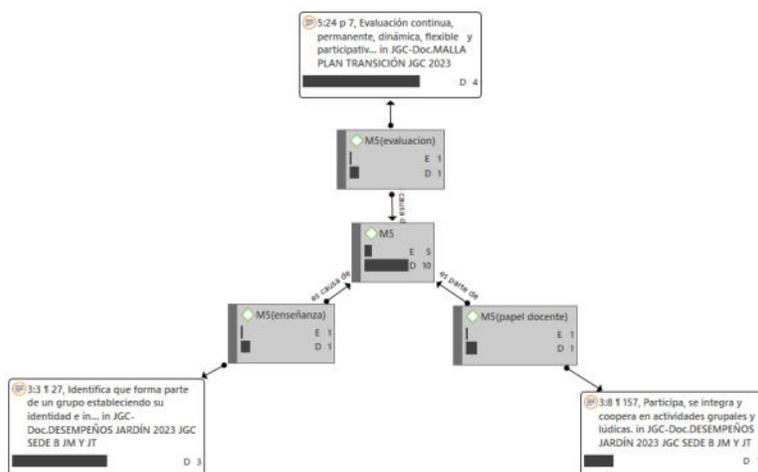
Figura 121. Modelo sociocrítico y las subcategorías en preescolar y primaria



Fuente. Obtenida en Atlas.ti

- El modelo **decolonial** fue el que menos o UR tuvo en el total (3) de los documentos de preescolar y primaria; este modelo está ausente.

Figura 122. Modelo decolonial y subcategorías en preescolar y primaria



Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

En **general**, se evidencia que a través del análisis de cada documento de preescolar y primaria allegado, se puede evidenciar que el modelo que tiende a ser favorecido en la malla curricular es el modelo **interpretativo** como seguido del modelo **sociocrítico**, y la subcategoría predominante desde todos los modelos es el de *enseñanza*.

6.6.10. Resultados y análisis de concepciones curriculares en documentos del meso

Características y tendencia de concepciones de currículo en documentos analizados

Dentro de estos documentos fueron analizados el documento PRAE (con 51 páginas) de 2011 y el Manual de Convivencia – PEI con 193 páginas del año 2020.

El documento Proyecto Ambiental Escolar o **PRAE** titulado “Formando cultura para la sostenibilidad ambiental, en los estudiantes” y slogan “Cuido mi entorno porque en él vivo, convivo, participo y reciclo” busca “Promover acciones cotidianas orientadas al cambio de conductas proambientales frente al manejo de residuos, uso racional de recursos naturales y consumo responsable”, esto da cuenta de una perspectiva curricular dentro del modelo **tecnológico** articulado a los objetivos de la educación ambiental de los años 70 que buscaba formar para conservar, mejorar la relación ser humano naturaleza al tener un

desarrollo respetuoso con el ambiente y a través de conductas para conservar. Esto de igual forma se evidencia en las acciones a desarrollar tales como estrategias para la “separación en la fuente, el consumo responsable, el reciclaje y la promoción de actividades de armonización del ambiente escolar”.

La justificación del documento PRAE plantea el cómo se hará antes que el porqué de dicha propuesta; así, se busca a través de actividades adquirir rutinas, hábitos y conductas proambientales, pero es posible que no se tenga desde allí una visión global de los problemas ni la capacidad para resolver los complejos, se buscar reducir residuos, contaminación auditiva, lo que es propio de las agendas 21 (Parga, 2019; Sauv e, 2010).

Se describe el contexto territorial asociado con la situación ambiental, el marco referencias desde lo institucional, normativo y conceptual (sobre el reciclaje respecto a qué es, ventajas y beneficios, qué se puede reciclar, pasos, los principios de las 6 R, diferencia entre basura y residuos, clasificación de residuos sólidos, su articulación al cambio climático, gobernanza del agua). El haber hecho una encuesta a la comunidad para identificar la situación ambiental se destacaron situaciones como la falta de presencia de la empresa recolectora, falta de hábitos para clasificar residuos en las viviendas y la institución educativa, desconocimiento de procedimientos para clasificar, exceso de ruido, desperdicio de agua y de energía eléctrica. Esto es clave en la perspectiva de un currículo **interpretativo** que parte de los problemas reales del entorno y la institución, currículo que se complementa con el enfoque humanista de la educación ambiental que proponen el escrito.

Respecto a la implementación del PRAE, según la **Tabla 110**, esta se hizo considerando 3 líneas de acción y tres estrategias.

Tabla 110. Líneas de acción y estrategias del PRAE

Líneas de acción	Estrategias
Manejo de Residuos Sólidos	Consumo Responsable, clasificación en la fuente y Reciclaje
Educación ambiental	Sensibilización a través de talleres sobre temáticas ambientales

Líneas de acción	Estrategias
Estilo de vida sostenible	Implementar acciones que logren incidir en el cambio de actitudes y comportamientos en los miembros de la comunidad para impactar positivamente en los entornos ambientales

Nota. Fuente. Tomada del Documento PRAE (2022) IDED JGC:

Como se aprecia, estas líneas y estrategias se formulan en coherencia con los objetivos y slogan, y dentro del modelo **tecnológico** al buscar favorecer actitudes, cambios de comportamientos hacia el consumo responsable, la clasificación de residuos, el reciclaje, el ser conscientes de “temas ambientales” antes que de los problemas complejos que lo ambiental demanda.

Si bien se propone lo interdisciplinar y transdisciplinar como mecanismo para transversalizar las áreas curriculares, la forma como se presenta el documento es disciplinar y desde el modelo conductista - tecnológico; es decir que, desde las ciencias sociales, las ciencias naturales, matemáticas y lenguaje se indican desde qué contenidos disciplinares se puede abordar lo ambiental, por lo que prima entonces una visión ecologizada de lo ambiental. De otro lado, se plantea la articulación del PRAE con el PEI y el proyecto PIECC el cual tiene como énfasis la “formación de Mentalidad Empresarial” y “formar ciudadanos responsables frente al cuidado, conservación y responsabilidad con el entorno” esto es coherente con la idea de la sostenibilidad del título de este PRAE “Formando cultura para la sostenibilidad ambiental”; es decir, es un enfoque que está lejos de posturas contrahegemónicas que cuestionen de forma crítica el desarrollo sostenible; su enfoque está sólo en la ciencia, la tecnología, la productividad y el mantenimiento del modelo económico. Se destaca el deseo por formar para la sana convivencia y su articulación con el servicio social obligatorio y el proyecto de prevención de emergencias.

Finalmente, como diría Sauvé (2010), el modelo curricular es conservacionista – recursista por centrarse en la conservación de los recursos naturales, que como plantea Parga (2019) han sido establecidos desde los contenidos de enseñanza de los años 70 y lo que se busca es la orientación de códigos de conducta, comportamientos, la auditoría ambiental a través de un proyecto de gestión – conservación.

El siguiente documento mesocurricular analizado fue el **Manual de convivencia**, documento de 2020. Este plantea que su PEI se denomina “Por una Convivencia Armónica y Participativa con Énfasis en Gestión Empresarial”. El IED JGC tiene la media fortalecida articulada con Academia CISCO y con el SENA, técnico en asistencia administrativa y en contabilización de operaciones comerciales y financieras.

El documento se estructura con los componentes Historia del colegio, Marco Legal, Horizonte Institucional, Comunidad Educativa, Gobierno Escolar, Otras Instancias de Participación, Inclusión, Orientación, Proyecto de Media Fortalecida, Derechos, Deberes, Obligaciones, Prohibiciones, Acciones de Prevención y Promoción, Procesos de Formación y Reparación, Modelo Pedagógico, Sistema Institucional de Evaluación, Protocolos de Atención; elementos que forman un conjunto de capítulos que orientan el quehacer educativo hacia el desarrollo integral y armónico de la comunidad.

Este documento describe las normas dentro de las cuales se fundamenta: marco legal colombiano y constitución política; se define como un documento orientador para toda la comunidad educativa y como documento democrático para “dignificar los integrantes de la comunidad, la construcción y fortalecimiento de todos como sujetos libres y transformadores, y comunidad garante y promotora de los Derechos Humanos” (p.7). Esta idea está en función de un modelo curricular **sociocrítico** que busca formar para la transformación social.

Su **misión** y **visión** pretende que para el 2025 esta sea una entidad educativa de alta calidad; incluyente y diversa, formadora de ciudadanos que se desempeñen en un contexto global, mediante el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, científicas, sociales, tecnológicas y laborales; líderes en educación técnica. Estos aspectos están planteados en una mistura de concepción curricular, por una lado un tanto **decolonial** al pretender formar para la diversidad y la inclusión, por estar centrada en *principio* (respeto a la vida, no violencia, aprender de la diferencia, valorar y cuidar lo público, equidad y sentido de pertenencia) y *valores* contextualizados (responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad, autonomía, pertenencia e identidad), es decir los propios del IED-JGC, al

pretender formar ciudadanos críticos, autónomos y creativos y es **conductista** al formar competencias para el trabajo y la competitividad, lo que es propio del modelo capitalista; los estudiantes con alto nivel académico y comportamiento acorde a los valores y principios tendrán reconocimiento público.

El **papel docente** de aula o especialidad, en este documento se evidencia desde el modelo **técnico**, es decir, es un docente con *vocación* que debe “favorecer el disfrute de sus procesos” en los estudiantes y un ejercitador de dicha vocación o actitud favorable hacia la enseñanza.

6.6.11. Frecuencia de subcategorías y documentos analizados

Como balance de lo analizado, y según la **Tabla 111**, los modelos con mayor frecuencia en unidades de registro fueron el modelo **conductista** representando el 62,5% y equivalente a 26 UR y dentro de este, las subcategorías enseñanza (7 UR) y objetivos del currículo (12 UR) y el modelo **interpretativo** con un 33% igual a 71 UR, con las subcategorías enseñanza (18 UR) y objetivos del currículo (18 UR) y Concepto Currículo (15 UR). El documento que más aportó UR fue el manual de convivencia – PEI con 63 UR.

Tabla 111. Frecuencia de las subcategorías en los documentos del mesocurriculo y los modelos

Modelos y Subcategorías	Manual de convivencia UR=81	%	PRAE 2022 UR=24	%	Total
M1 Afectación del currículo UR=3	3	3,7%	0	0,0%	3
M1 Concepto Currículo UR =2	1	1,2%	1	4,2%	2
M1 Enseñanza UR =7	2	2,5%	5	20,8%	7
M1 Investigación Docente UR =1	1	1,2%	0	0,0%	1
M1 Objetivos del Currículo Gr=12	3	3,7%	9	37,5%	12
M1 Papel docente UR =1	1	1,2%	0	0,0%	1
				62,5%	26
M2 Concepto Currículo UR =2	1	1,2%	1	4,2%	2
M2 Enseñanza UR =1	1	1,2%	0	0,0%	1
M2 Objetivos del Currículo UR =1	1	1,2%	0	0,0%	1
M2 Papel docente UR =2	2	2,5%	0	0,0%	2
				4,2%	6
M3 Afectación del currículo UR =4	4	4,9%	0	0,0%	4
M3 Concepto Currículo UR =15	15	18,5%	0	0,0%	15
M3 Enseñanza UR =18	16	19,6%	2	8,3%	18

Modelos y Subcategorías	Manual de convivencia UR=81	%	PRAE 2022 UR=24	%	Total
M3 Ideas previas UR =6	6	7,4%	0	0,0%	6
M3 Investigación Docente UR =1	0	0,0%	1	4,2%	1
M3 Objetivos del Currículo UR =18	13	16,1%	5	20,8%	18
M3 Papel docente UR =9	9	11,1%	0	0,0%	9
				33,3%	71
M5 Afectación del currículo UR =1	1	1,2%	0	0,0%	1
M5 Concepto Currículo UR=1	1	1,2%	0	0,0%	1
				0,0%	2
Total	81	100%	24	100%	105

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Algunas de las evidencias empíricas se presentan en la **Tabla 112** tanto para la concepción en el modelo conductista (MC) como para el interpretativo (MI).

Tabla 112. Evidencias empíricas de concepciones curriculares en los modelos conductista e interpretativo en documentos del mesocurrículo

Identificador	Documento	Contenido de cita
1:36	MC - Manual de convivencia (1)	Desarrollar las competencias propuestas para cada disciplina en nuestros estudiantes.
2:13	MC - PRAE documento completo 2022	En Las Ciencias Sociales se encuentran argumentos para comprender el concepto de espacio que a través del tiempo ha construido
2:14	MC PRAE documento completo 2022	Las Matemáticas, son un instrumento fundamental, para la resolución de problemas ambientales, por ejemplo, la aplicación del sistema métrico que permite construir el concepto de magnitud
1:20	MI - Manual de convivencia (1)	Interacciones permiten, que se formen las bases que hacen que el individuo construya el conocimiento
1:37	MI - Manual de convivencia (1)	El currículo institucional es abierto, flexible, incluyente, secuencial, con docentes facilitadores que motivan, posibilitan y estimulan en los educandos la reflexión

Fuente. Obtenida en Atlas.ti

6.6.12. Consideraciones finales del análisis de documentos curriculares IED-JGC

Como conclusión, de acuerdo con los datos codificados y categorizados en el total de 559 documentos, se evidencia, según la síntesis de la **Tabla 113** y **Figura 123** que hubo

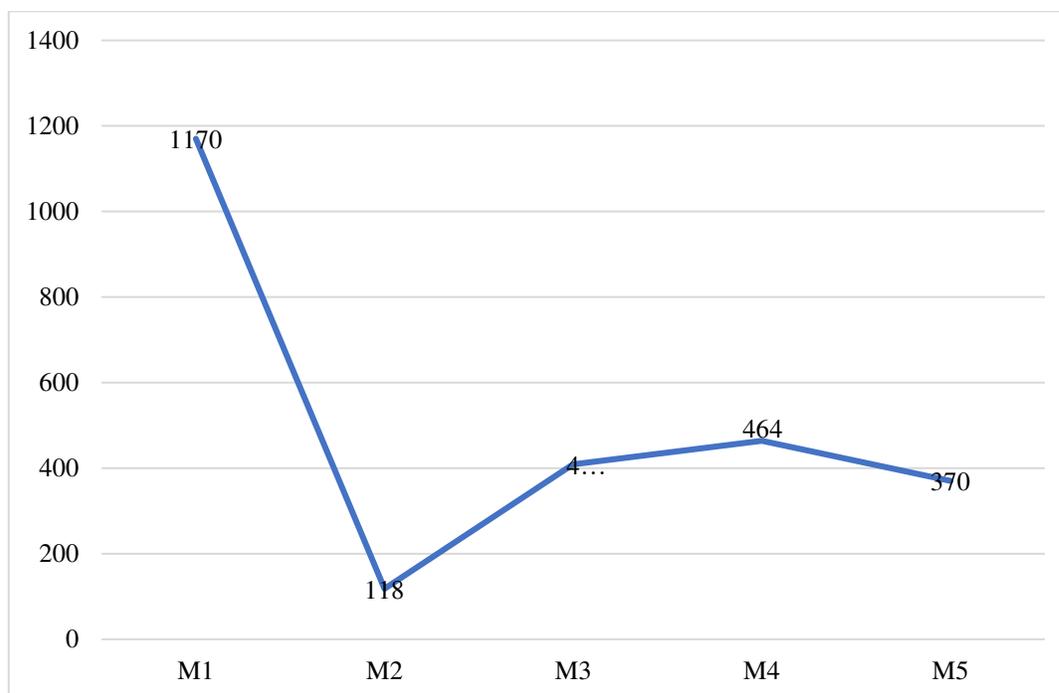
evidencias para las diversas concepciones del currículo, siendo preponderante el del modelo **conductista** con 1170 UR, seguido del **sociocrítico** con 464 UR y el **interpretativo** con 409.

Tabla 113. Síntesis de los modelos según el tipo de documentos curriculares analizado

Documentos de secundaria y media	M1	M2	M3	M4	M5	Total
Documentos de secundaria y media	1134	102	295	423	363	2317
Documentos de preescolar y primaria	10	10	43	41	5	109
Manual de Convivencia - PEI y PRAE	26	6	71	0	2	105
Total	1170	118	409	464	370	2531

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Figura 123. Modelos en el conjunto de documentos curriculares analizados



Fuente. Datos Obtenidos en Atlas.ti, diseñada en Excel

Respecto a las **subcategorías**, la que tuvo mayor número de unidades de registro (o enraizamiento) fueron enseñanza, seguida del concepto de currículo y objetivos del

currículo, que son de las orientaciones más importante que este tipo de documentos debe orientar.

Tabla 114. Síntesis de las subcategorías según el tipo de documentos curriculares analizados

Subcategorías	Doc Secundaria-	Doc Preescolar-	M Conviencia	Total
Ideas previas	321	12	6	339
Objetivos del Currículo	524	11	31	566
Enseñanza	678	47	26	751
Concepto Currículo	695	0	19	714
Buen profesor - Papel docente	44	30	12	86
Afectación del currículo	8	8	9	25
Desarrollo profesional	22	1	1	24
Investigación Docente	25	0	1	26
Total	2317	109	105	2531

Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Finalmente, y según la **Tabla 115** respecto a las subcategorías que más enraizamiento o UR aportaron a las concepciones de currículo, fueron, enseñanza con 751, concepto de currículo con 717, objetivos del currículo con 566 e ideas previas con 339 UR.

Tabla 115. Síntesis de las subcategorías asociadas a las concepciones de currículo

Modelos Curriculares	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
M1 Doc secundaria y media	15	33	388	643	31	0	0	24	1134
M1 Doc Preescolar y primaria	1	0	7	0	6	0	0	0	14
M1 Doc PEI - PRAE	0	12	7	2	1	3	0	1	26
M2 Doc secundaria y media	6	67	232	35	9	7	7	0	363
M2 Doc Preescolar y primaria	3	0	6	0	1	0	0	0	10
M2 Doc PEI - PRAE	0	1	1	2	2	0	0	0	6
M3 Doc secundaria y media	99	167	20	7	1	0	0	1	295
M3 Doc Preescolar y primaria	6	8	15	0	13	6	1	0	49
M3 Doc PEI - PRAE	6	18	18	15	9	4	0	1	71
M4 Doc secundaria y media	192	190	27	9	3	1	1	0	423
M4 Doc Preescolar y primaria	2	3	18	0	9	1	0	0	33
M5 Doc PEI - PRAE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M5 Doc secundaria y media	9	67	11	1	0	0	14	0	102
M5 Doc Preescolar y primaria	0	0	1	0	1	1	0	0	3
M5 Doc PEI - PRAE	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Total	339	566	751	715	86	24	23	27	2531

Modelos de Concepciones Curriculares	IP	OC	E	CC	BP-PD	AC	DP	ID	Total
M1 Conductista	16	45	402	645	38	3	0	25	1174
M2 Tecnológico	9	68	239	37	12	7	7	0	379
M3 Interpretativo	111	193	53	22	23	10	1	2	415
M4 Sociocrítico	194	193	45	9	12	2	1	0	456
M5 Decolonial	9	67	12	2	1	2	14	0	107
Total	339	566	751	715	86	24	23	27	2531

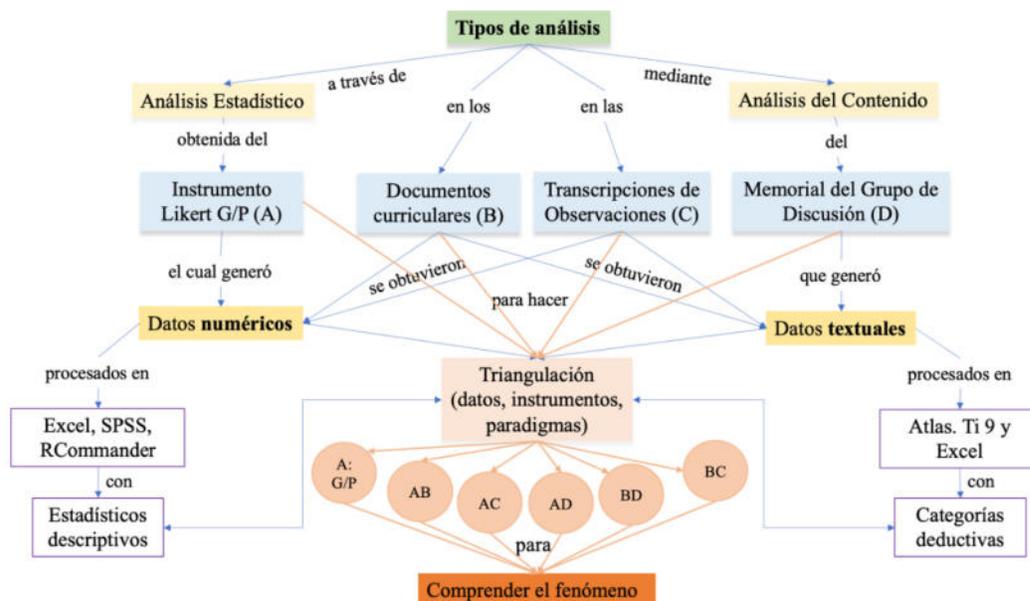
Fuente. Obtenida en Atlas.ti, diseñada en Excel

Así, se evidenciaron unidades en las evidencias empíricas codificadas hacia la concepción de currículo **conductista** con 1174 UR e **sociocrítico** con 456 unidades de registro.

6.7. Balance General IED – Jorge Gaitán Cortés

En este apartado se presenta el balance general producto de la implementación de cuatro instrumentos diseñados e implementados para caracterizar las concepciones que sobre el currículo tiene un grupo de 57 docentes en las prácticas docentes (fenómeno a comprender), de la IED Jorge Gaitán Cortés (IED - JGC). Estos instrumentos fueron un Likert diseñado para determinar predisposiciones o actitudes de cambio frente a cinco modelos curriculares, en general (G), y en particular (P), protocolos de observaciones no sistemáticas de clase, analizados en tres docentes registrados para este fin (en seis sesiones en total, siendo dos por cada uno), memo del Grupo de discusión con ocho participantes y los protocolos de análisis de los documentos curriculares institucionales del meso y microcurrículo. Para esto se procedió con la triangulación considerando lo esquematizado en la **Figura 124**.

Figura 124. Proceso de triangulación para comprender concepciones curriculares



Nota. Fuente elaboración propia.

Lo representado indica el análisis desde el Likert general o global de los 318 docentes de las 5 IED en comparación con el del JGC (A: G-P), el Likert del JGC vs. Documentos curriculares (AB), el Likert del JGC vs. Observaciones de clase (AC), el Likert del JGC vs. los Grupos de discusión (AD), los análisis de los Documentos curriculares vs. el Grupo de discusión (BD) y Documentos curriculares vs. Observaciones de clase (BC).

6.7.1. Likert general y el del JGC (A: G/P)

Previo a los datos del Likert en sí mismo, se obtuvieron datos nominales del IED - JGC los que evidenciaron que, de los 57 docentes, la mayoría tiene en edad, más de 36 años, concentrándose los mayores de 46 años en adelante; esto hace que tengan más de 20 años de experiencia como profesores, siendo el 65% mujeres; el 82% son licenciados, hubo 49% con maestría. El 42% enseña en educación secundaria y media, el 19% en educación primaria (11 docentes), 15% en preescolar (7), 11% en ciencias sociales (6), 7% para lengua castellana y matemáticas, equivalentes a 4 docentes respectivamente.

Los profesores manifestaron que no han recibido cursos sobre currículo dentro de la IED - JGC, así el 86% (49) informó no haber recibido, 12% (7 docentes) si recibió y 1 no informó. Lo recibido se refiere a: Enfoques pedagógicos contemporáneos para el aprendizaje significativo, Diplomado de desarrollo socioemocional, Bilingüismo, como estudiante de especialización en “pedagogía en la lúdica”, y tres asociadas a alguna Maestría: en diseño y gestión de escenarios visuales de aprendizaje, en educación y en innovación Educativa con uso de TIC. Frente a la innovación curricular recibida, el 84% de los docentes (48) manifestó no haber recibido. Los 7 que recibieron o 12%, fue sobre Adecuar el currículo sugerido de inglés a la malla curricular del IED, implementación de la plataforma Moodle para el área de tecnología e informática en el tema artefactos para los estudiantes del grado cuarto (en 2017), Implementación y Movilización del Enfoque STEM en educación inicial - Transiciones efectivas y armónicas, Didáctica en Innovación GIPDI y en Seguridad.

Los datos del instrumento Likert al determinar grados de acuerdo / desacuerdo para los 40 ítems organizadas según cinco **modelos curriculares**, y considerando la **media** de los 8 ítems (o subcategorías) por cada uno de estos, mostró que el modelo **conductista** estuvo

por encima de 3.5, lo que significa una *actitud positiva* o de rechazo hacia este modelo (alejamiento del modelo); para los ítems 15 y 17 a 22 del modelo interpretativo hubo *actitud positiva*, dado su acercamiento a este; para 26 y 31 (modelo **sociocrítico**), 33 y 39 (modelo **decolonial**) de igual forma hubo una actitud favorable hacia estos modelos. Así, las **valoraciones** por **modelo** fueron del modelo **conductista** el de mayor valoración (3.81), esto es, una *actitud positiva* al alejarse de sus planteamientos, seguida del modelo **interpretativo** (3.65), **decolonial** (3.17), **sociocrítico** (3.16) y **tecnológico** (3.08); sin embargo, los tres últimos están en grado de *indecisión* considerando sus valores por debajo o iguales a 3.5.

Respecto a cada **subcategoría** y su preponderancia en cada uno de los modelos fue: en Ideas previas hubo *actitud positiva* desde el decolonial (4.2) y negativa para el tecnológico (2.5); en Objetivos del currículo la *actitud positiva* fue desde el conductista (4.0) y la negativa hacia el tecnológico (2.4); en la Enseñanza, la *actitud positiva* fue desde el interpretativo (3.8) y la *actitud negativa* desde el sociocrítico (2.8); en la Concepción de currículo la *actitud positiva* fue para el conductista (3.6) alejamiento de esto, y, el interpretativo (3.6), acercamiento a este; *actitud negativa* desde el sociocrítico (2.4). En la subcategoría Buen profesor – papel docente, la *actitud positiva* fue desde el conductista (4.2) y la *actitud negativa* desde el decolonial (2.6). Para la Afectación del currículo fue para el conductista (3.8) alejamiento de este, y, el interpretativo (3.8), acercamiento a este; la *negativa* fue desde el tecnológico (2.7) si bien en el decolonial y sociocrítico estuvieron en 2.8 respectivamente (nivel de inseguridad). Para el Desarrollo profesional, la *actitud favorable* se dio desde el modelo interpretativo (3.9) y la *menos favorable* fue a partir del tecnológico (3.6), en los demás modelos fue de 3.7. En la Investigación y papel científico docente la *actitud positiva* fue con el conductista (3.8) y la *menos* fue desde el interpretativo (3.1) siendo más una actitud de inseguridad.

En general, en el Likert del JGC el modelo **tecnológico** obtuvo por los 57 docentes la valoración más baja, es decir 1389 sobre 2280, esto significa que hubo una *actitud menos favorable* o negativa hacia el cambio en este (- -); y el modelo conductista fue el que mayor valoración obtuvo dentro de los cinco modelos, 1731 sobre 2280, esto es, los docentes se

alejaron de sus planteamientos, por lo tanto, hubo una *actitud positiva* (+ + + +) hacia este, seguido en su orden por el interpretativo (+ + +), decolonial (+ +) y sociocrítico (+). En contraste con el Likert general o global, los 318 docentes tienen más *actitud positiva* hacia el modelo interpretativo (+ + +) que hacia el conductista (+ + +). Así, los docentes del JGC tienen preferencia por el modelo interpretativo o fenomenológico a nivel general y con más posibilidad de cambio de los planteamientos del **conductista**.

Tabla 116. Comparación de las actitudes hacia los modelos curriculares

Instrumentos	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Likert general		+ + +	- -	+ + + +	+	+ +
Likert IED - JGC		+ + + +	- -	+ + +	+	+ +

Nota. Elaboración propia. El + significa actitud más positiva hacia el cambio y el – indica actitud negativa. M1 conductista, M2 tecnológico, M3 interpretativo, M4 sociocrítico, M5 decolonial

6.7.2. Likert vs. Documentos curriculares (AB)

Considerando las *actitudes* caracterizadas frente a los modelos con el instrumento Likert, y las unidades de registro identificadas en los documentos curriculares, como evidencia de las concepciones presentes en estos, se ve que hay una tendencia a principios del modelo **conductista**, seguido del modelo sociocrítico, interpretativo, decolonial y tecnológico. Lo interesante es ver que frente a la *actitud* los profesores tienden a alejarse del modelo conductista, lo que no se refleja en sus documentos curriculares. Si los profesores identificaron no estar de acuerdo con muchos de estos planteamientos (según el Instrumento Likert), ellos podrían revisar y analizar los documentos del meso y microcurrículo para iniciar el cambio dentro de la política institucional hacia posturas más deseables.

Tabla 117. Comparación del Likert con los documentos curriculares

Instrumentos	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Likert IED - JGC		+ + + +	- -	+ + +	+	+ +
Documentos curriculares (UR)		1174	379	415	456	107

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el - indica actitud negativa.

Respecto a las **subcategorías** que tuvieron mayor frecuencia en las unidades de registro asociadas al modelo **conductista** fueron *concepto de currículo* y **enseñanza**; en tanto que, *objetivos del currículo e ideas previas* estuvieron más desde el modelo **interpretativo** y sociocrítico.

6.7.3. Likert vs. Observaciones de clase (AC)

Al contrastar los datos del Likert de los tres docentes, sus actitudes hacia un modelo u otro, se evidencia la preponderancia hacia el **conductista**, lo que coincide en la práctica de aula de dos de los tres profesores, sólo que en el segundo modelo hay variación: el de filosofía fue más **conductista** y sociocrítico, y la docente de sociales más conductista y decolonial. Se aprecia que el profesor de tecnología en su docencia asumió más principios del modelo interpretativo seguido del conductista.

Tabla 118. Comparación del Likert y los modelos en las observaciones de clase de 3 docentes

Instrumentos	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Likert IED - JGC		++++	--	+++	+	++
Observaciones Profesor 1 (Tecnología)		27	12	40	0	0
Observaciones Profesor 2 (Filosofía)		50	2	28	38	5
Observaciones Profesora 3 (C sociales)		38	10	3	11	21

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el - indica actitud negativa.

Tabla 119. Comparación del Likert y los modelos en las observaciones de clase en general

Instrumentos	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Likert IED - JGC		++++	--	+++	+	++
Observaciones en general (UR)		115	24	72	49	26

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el - indica actitud negativa.

En general, el Likert institucional indica la *actitud positiva* hacia el cambio de principios del modelo conductista, lo que es importante, pues en dos de los tres profesores predominó este modelo en su acción docente y en general en las 6 observaciones realizadas a los tres docentes, habiendo posibilidad de cambio hacia modelos más deseables, dadas sus

manifestaciones en la enseñanza y su intención de cambio identificada en las subcategorías y categorías del Likert.

6.7.4. Likert vs. Grupos de discusión (AD)

Al comparar los resultados del Likert del IED - JGC con los datos del Grupo de discusión de los 8 docentes participantes se evidencia respecto a las preferencias o actitudes positivas hacia los modelos los presentado en las tablas siguientes:

Tabla 120. Actitudes de los integrantes del GD a los modelos curriculares

Subcategorías	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Ideas previas		++	--	+++	N	++++
Objetivos del currículo		++++	N	N	++++	N
Enseñanza		+++	++	++++	N	N
Concepto de currículo		+++	++	++++	-	--
Buen profesor – papel docente		++++	N	+++	+++	--
Afectación del currículo		++	N	++++	N	N
Desarrollo profesional		+	++	+++	++++	+
Investigación y papel científico docente		++++	+++	++	N	N

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el – indica actitud negativa; N neutro o sin seguridad.

En *Ideas previas* se tiende a favor del modelo decolonial pero hay actitud negativa hacia el tecnológico; en *Objetivos del currículo* se aleja del conductista y se aproxima al interpretativo lo que es favorable para un cambio de modelo; en *Enseñanza*, *Concepto del currículo*, *Afectación del currículo* se tiende al interpretativo; en *Buen profesor – papel docente* se aleja del conductista y se aproxima al interpretativo; en *Desarrollo profesional* hay actitud positiva hacia lo sociocrítico; y respecto a la *Investigación y papel científico docente* se aleja de principios del conductista y tecnológico lo que sería favorable para el cambio de modelo.

Tabla 121. Comparación de las actitudes de los docentes hacia los modelos curriculares

Docente	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Profesora 1		++	N	++++	+++	N
Profesora 2		+++	N	++++	N	++

Docente	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Profesor 3		++++	N	++++	+++	N
Profesora 4		N	++++	+++	N	N
Profesora 5		++++	N	N	N	N
Profesor 6		++++	N	+++	N	N
Profesora 7		+++	N	++++	N	N
Profesor 8		++++	N	+++	N	N

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el – indica actitud negativa; N neutro o sin seguridad.

Las profesoras 1, 2, 3 y profesor 7 tienden hacia los planteamientos del constructivismo o modelo interpretativo (*actitud positiva*); en tanto los profesores 6 y 8 tienen *actitud positiva* al alejarse de los planteamientos del modelo conductista. Llama la atención la actitud de inseguridad respecto de los planteamientos del modelo sociocrítico y decolonial en buena parte de los participantes, esto fue argumentado como falta de conocimiento respecto de lo que estos modelos proponen. Al ser comparados con las subcategorías analizadas para estos docentes, hay más evidencia de la inseguridad en estos 8 docentes.

Tabla 122. Comparación del Likert JGC con el grupo de discusión (GD)

Instrumentos	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Likert IED - JGC		++++	--	+++	+	++
Likert IED - JGC 8 docentes		+++	N	++++	N	N
Grupo de discusión (UR)		96	27	236	23	26
Observaciones en general (UR)		115	24	72	49	26

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el – indica actitud negativa.

En **síntesis**, los 8 casos de docentes participantes del grupo de discusión (GD) en sus discursos manifestaron más ideas hacia el modelo interpretativo que hacia el conductista, lo que concuerda con los datos particulares de su Likert y del Likert global, pero es contrario con los datos del Likert de los 57 docentes de la IED - JGC.

6.7.5. Documentos curriculares vs. Grupo de discusión (BD) vs Observaciones de clase (BC)

Para identificar la relación de las expresiones, ideas, concepciones de los docentes y su actuar, es necesario contrastar entre los Documentos curriculares del IEG – JGC y el Grupo de discusión y entre los Documentos curriculares y las Observaciones de clase. De esta manera evidenciar coherencias o no en los discursos, en lo que se dice y piensa, en la planeación, diseño y práctica docente.

Si bien los datos de las unidades codificadas en el Atlas.ti para los *documentos curriculares* mostraron aspectos asociados al modelo **conductista** (M1) principalmente, seguida del **sociocrítico** (M4) e interpretativo (M3), en las expresiones de los profesores en el *grupo de discusión* estas estuvieron orientadas hacia el modelo **interpretativo** y **conductista**. Respecto al modelo **interpretativo** esto es así porque en varios componentes teóricos del PEI y de las mallas curriculares los postulados del constructivismo didáctico fueron explícitos para *objetivos del currículo e ideas previas*; en tanto que el **conductista** se expresó en lo asociado con *concepto de currículo y enseñanza* principalmente. Además, por el período en el cual los docentes fueron formados en sus licenciaturas, sus edades cronológicas y experiencias profesionales docentes de más de 20 años, coinciden con la tendencia de formación dentro de este paradigma en los programas de pregrado y seguramente de maestría.

En la relación con los *documentos curriculares y observaciones* de clase de los tres docentes hubo dos profesores con acciones desde el modelo **conductista** y otro hacia el **interpretativo**, lo que coincide con los planteamientos de los documentos curriculares.

Tabla 123. Comparación de UR de Documentos curriculares con el Grupo de discusión

Likert	Modelo	M1	M2	M3	M4	M5
Documentos curriculares (UR)		1174	379	415	456	107
Grupo de discusión (UR)		96	27	236	23	26
Observaciones en general (UR)		115	24	72	49	26

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación. El + significa la actitud más positiva hacia el cambio y el – indica actitud negativa.

Frente a estos resultados el aspecto a cuestionar es la superposición de dos modelos o incluso tres; por un lado, el conductista y por otro el interpretativo o fenomenológico, o el

conductista y sociocrítico; así, vale la pena preguntar qué impide que se implementen los aspectos teóricos para que sean coherentes en la estructura y fundamentación de los documentos curriculares, en los aspectos del diseño curricular y en la docencia en sí misma, pues por los discursos y principios del PEI, los docentes tienden a ser constructivistas, aspectos estos que fueron abordados en el proceso de formación profesional pero no sucede así en la docencia.

Tabla 124. Síntesis general de datos para el JGC

IDE Jorge Gaitan Cortés	Likert general A+ A-	Likert JGC A+ A-	UR Total del Grupo discusión	UR Total de Observaciones de clase	UR Total de Documentos Curriculares
M1 Conductista	9191	1731	96	115	1174
M2 Tecnológico	7651	1389	27	24	379
M3 Interpretativo	9299	1640	236	72	415
M4 Sociocrítico	8096	1406	23	49	456
M5 Decolonial	8237	1413	26	26	107
V. teórico max	12720	2280	408	286	2531
V. teórico min	2544	456			

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación.

Cómo **síntesis**, se evidencia, a través de la triangulación de categorías, subcategorías, instrumentos y paradigmas (los cinco modelos curriculares) que para el JGC el modelo que predominó en los documentos curriculares y observaciones de clase fue el **conductista**, en el grupo de discusión fue el **interpretativo**; en la actitud hacia el cambio, según el instrumento Likert fue interesante notar el grado de desacuerdo hacia afirmaciones conductistas principalmente y tendencia hacia el modelo interpretativo, pero más neutros e inseguros a modelos que no se conocen, como el sociocrítico y decolonial, pero actitud negativa hacia el tecnológico.

6.7.6. Consideraciones finales

Estas conclusiones se orientan en función de los tres objetivos específicos de la investigación: Caracterización de las relaciones entre las concepciones del currículo con

las prácticas docentes; Identificación de aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes; y Recomendaciones curriculares pertinentes para la IED - JGC, en función de los hallazgos y en el contexto actual del sistema educativo.

Caracterización de las relaciones entre las concepciones del currículo con las prácticas docentes

Lo encontrado en el JGC mostró que hay varias concepciones curriculares relacionadas de forma simultánea pero que son dicotómicas, por ejemplo, entre la concepción conductista e interpretativa o la conductista y sociocrítica. Como paradigmas, enfoques, modelos curriculares o concepciones, cada una difiere de la otra. Esta dicotomía se da en dos sentidos, por un lado, en la relación creencia – acción (como lo interpreta y cómo lo implementa el profesor) y por otro, en los modelos que intentan coexistir en las prácticas docentes como si fuera uno. Así, hay coexistencia y superposición de concepciones las cuales llevan a determinar la práctica profesional. Esto se vio en la diversidad de posturas dentro de los cinco modelos analizados para las mismas 8 subcategorías: Así, hubo planteamientos de las *ideas previas* desde el modelo interpretativo, pero en la *enseñanza* desde el modelo conductista, o el *concepto de currículo* a partir del decolonial con *objetivos* del modelo tecnológico, por traer algunos ejemplos. Allí hay superposiciones de principios incluso que se contradicen.

¿Por qué se dan estas dicotomías y coexistencias? Los participantes son docentes con muchos años de experiencia, y como ellos manifestaron, les han ofertado pocos o ningún curso o programa institucional de formación sobre currículo; los temas que manifiestan quienes los han recibido, no incluyen enfoques o modelos actuales curriculares, salvo algo referido al constructivismo, son temas que terminan siendo desarticulados de una propuesta formativa institucional. Esto ha hecho que los profesores vayan construyendo y hayan construido sus propias experiencias profesionales asociadas a sus concepciones, y por la falta de trabajo en equipo, no son cuestionadas o analizadas o reflexionadas, sigue siendo una construcción individualizada.

Por otro lado, quiénes diseñan los currículos en la propia institución son unos pocos y si estos tienen concepciones curriculares tradicionales terminan afectando a las del profesorado de la institución, además si estas no se discuten como colegiado terminan siendo más imposturas que otros deben ejercer. Por lo planteado en los grupos de discusión, es solo un grupo de profesores el que diseña y otros son los que asumen estas orientaciones desde sus comprensiones y formaciones para implementarlas en la acción docente, lo que hace que exista una tensión entre los principios de uno y otro modelo, entre lo que se piensa, se dice y se hace. El profesorado puede tener buenas intenciones, como se manifestó a través del instrumento Likert (actitud hacia el cambio) pero las exigencias institucionales no permiten que estas sean implementadas.

Al final, parece ser que son los aspectos centrales del desarrollo profesional docente que terminan afectando al currículo y viceversa, es una relación en doble sentido: el currículo se afecta al tenerse uno que es general para todos, pero que diseñan unos pocos, y el papel del docente que se limita a enseñar; entonces si bien hay intención hacia el modelo interpretativo u otro más actual y pertinente, lo primero que debería hacer el docente es asumir la investigación curricular. Por lo que aspectos asociados al papel docente estuvieron entre los modelos 1 a 3 y menos en 4 y 5: más el que trasmite, o el que ejerce una práctica, o el que le interesan los buenos resultados sin más que esto, pero no el que la asume como práctica reflexiva, investigativa, con implicación sociopolítica y cultural o el que evita que le usurpen su profesión.

Identificar aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes

Los aspectos críticos que afectan las concepciones curriculares docentes y sus prácticas profesionales obedecen a la falta de un conjunto de aspectos, que superados se vuelven en recomendaciones para implementar (segundo y tercer objetivo).

- De formación: falta de programas de formación institucional colectivo y permanente, que surja de las propias necesidades e intereses identificados.

- De investigación: en primer lugar, porque no hay tiempo en el plan de trabajo para la investigación curricular desde las necesidades contextuales; falta de interés por hacerlo y de asumirlo como parte de la profesión docente, si se tiende a ser constructivista esto es fundamental allí. Falta integración a una comunidad académica / profesional, que relacione la investigación y la docencia.
- Reflexión de la docencia – trabajo en equipo: la limitación de la profesión a la de profesor de aula donde quizás se asume que lo que se hace está bien o que las falencias que pueda haber se pueden superar de forma individual.
- Por conocimientos creencias: la falta de reflexión propia de los conocimientos creencias que se tienen, los conocimientos curriculares demandados para los tiempos actuales; la falta de cambio epistemológico que es fundamental para transformar las concepciones y prácticas profesionales, a la no toma de decisiones; a la concepción de la didáctica específica que no es clara o es insuficiente, o por la concepción de enseñanza que impide que se conozca cuál es el elemento ontológico de la profesión docente y lleva a una visión limitada de la profesión.
- Demandas actuales: falta pensarse qué sujetos (estudiantes, profesores, administrativos académicos, familia, comunidad) se demanda formar hoy, con qué contenidos y con cuáles modelos.

Capítulo 7 Resultados y análisis IED Esmeralda Arboleda Cadavid

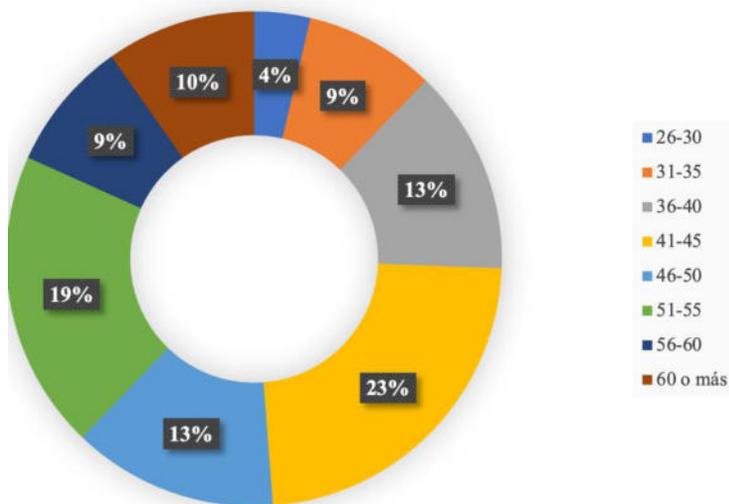
7.1. Análisis del instrumento Likert

En el marco del proyecto titulado “Caracterización curricular: Qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy”, en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se realizó la implementación de la encuesta tipo Likert, respondida por 82 docentes de la institución, cuyo objetivo fue caracterizar la población docente e identificar actitudes o tendencias al cambio en sus concepciones frente al currículo. Los resultados del análisis de las 82 respuestas de la encuesta se describen a continuación.

7.1.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert

Del 100% de los docentes que respondieron la encuesta, 55% se encuentran entre los 41 y 55 años de edad como se evidencia en la siguiente figura:

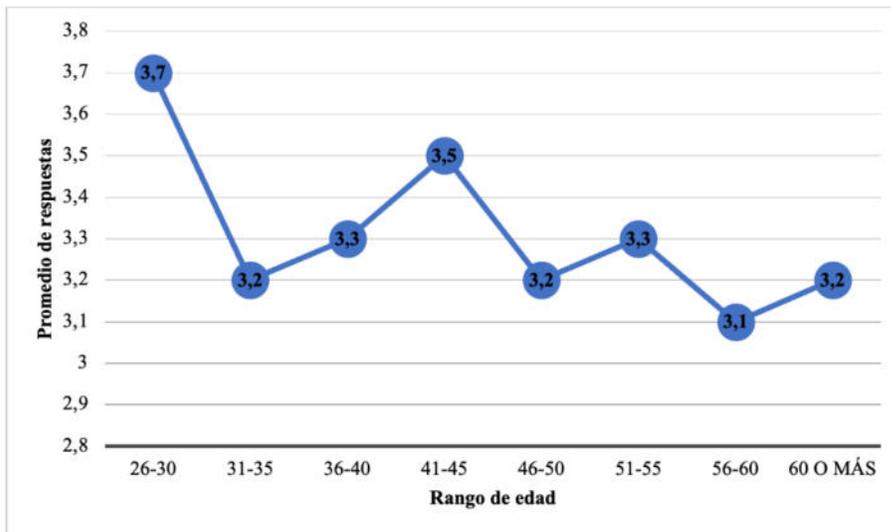
Figura 125. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por rango de edad.



Fuente. Propia

Teniendo en cuenta la clasificación por rango de edad de los docentes, se relacionó con el promedio de respuestas dadas en la encuesta tipo Likert, encontrando la siguiente dispersión de los datos:

Figura 126. Promedio de respuestas según rango de edad de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



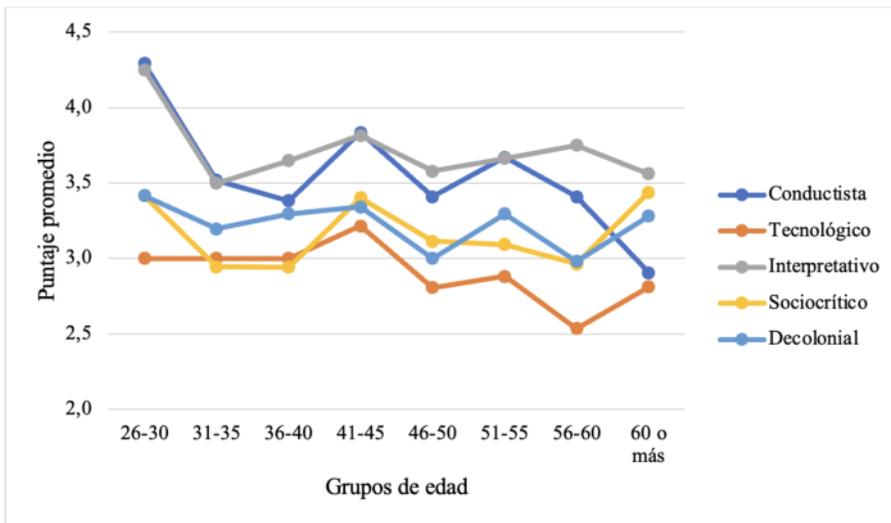
Fuente. Propia

Como se evidencia en la gráfica anterior, el grupo de docentes de menor edad, tiene un mayor promedio de respuestas en la encuesta tipo Likert en comparación con los docentes de mayor edad, lo que indica mayor posibilidad de cambio en las concepciones de currículo. Sin embargo, los valores promedio de todos los docentes se centran en el rango de 3,1 a 3,7 lo que ubica a la totalidad de los docentes en un rango de inseguridad, con pequeñas variaciones entre ellos.

En un análisis más detallado de los resultados obtenidos en la encuesta tipo Likert, se desglosaron los resultados promedio de cada grupo de edad respecto a los diferentes modelos indagados en la encuesta, encontrando que los docentes más jóvenes tienen una mayor posibilidad de cambio en los modelos conductista e interpretativo, frente a los docentes de mayor edad. Adicionalmente, la puntuación asignada por la mayoría de los

docentes de todos los grupos de edad al modelo tecnológico da cuenta de una preferencia de este modelo con respecto a los demás.

Figura127. Puntaje promedio asignado a cada modelo según el grupo de edad de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.

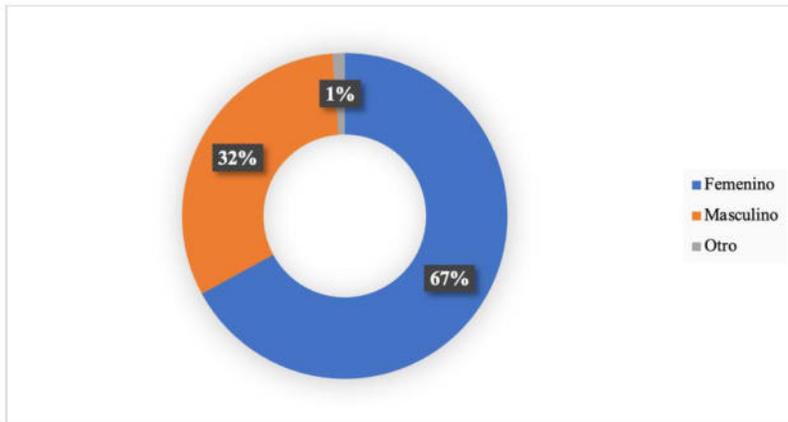


Fuente. Propia

Resultados por género

Un segundo aspecto que se caracterizó a través de la encuesta tipo Likert aplicada a los docentes de la institución, fue su clasificación por género, en la cual el 67% de los docentes que respondieron la encuesta se identifican en el grupo femenino, un 32% en el masculino y un 1% como otro. Los anteriores resultados hacen evidente una preponderancia del género femenino dentro del equipo docente de la institución.

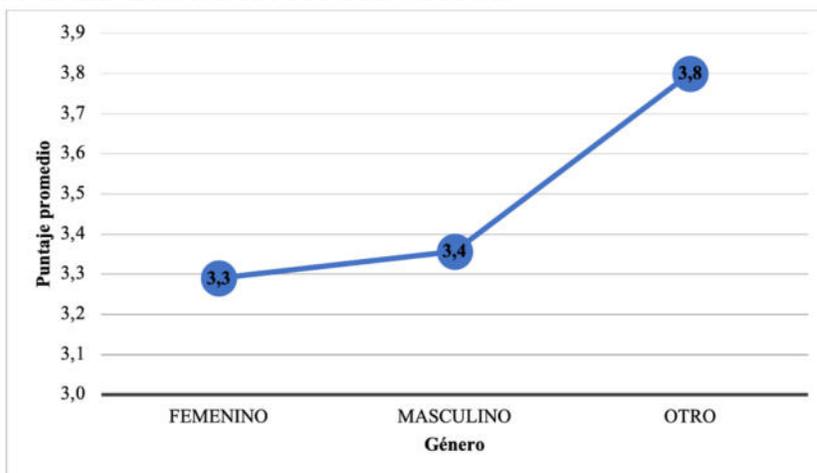
Figura 128. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por género.



Fuente. Propia

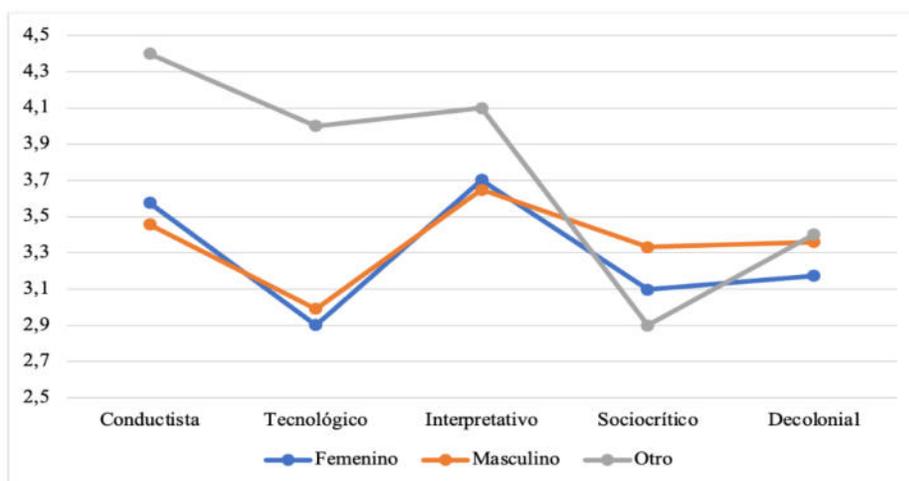
El puntaje promedio total asignado a los modelos curriculares evidencia una mayor posibilidad de cambio en el género "Otro", seguido del masculino y, finalmente el femenino, lo que permite afirmar que el género femenino tiene una menor tendencia al cambio frente a los modelos curriculares. Sin embargo, cabe destacar que la diferencia en puntaje promedio se evidencia en los decimales, más no en las unidades enteras, por lo que todos los valores están en el umbral de inseguridad 3.

Figura 129. Puntaje promedio total asignado a los modelos según el género de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



En lo referente a los puntajes promedio obtenidos para cada modelo curricular según el género de los docentes, el género femenino tiene mayor afinidad con los modelos sociocríticos y decoloniales, respecto al género masculino. Frente al modelo tecnológico, tanto el género masculino, como el género femenino tienen una baja posibilidad de cambio, asociada con una alta afinidad con el modelo. Respecto al grupo “Otro” se observa una alta posibilidad de cambio frente a los modelos conductista, tecnológico e interpretativo y, una alta afinidad con el modelo sociocrítico.

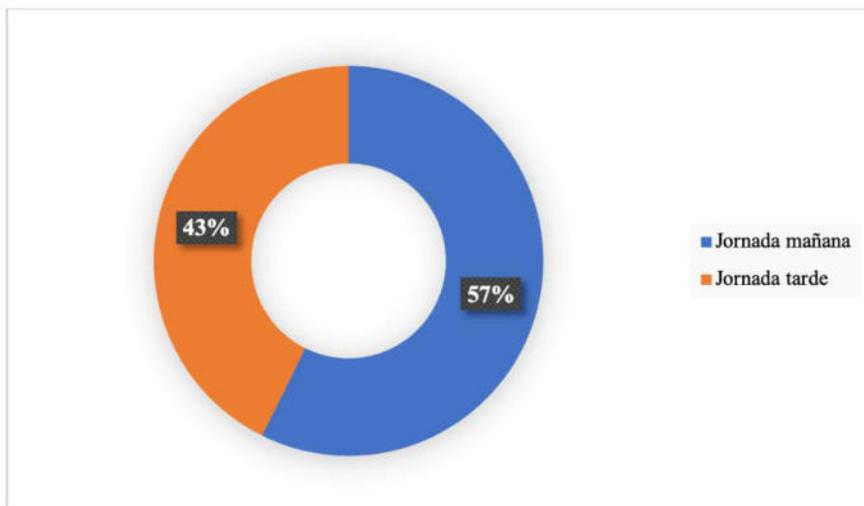
Figura 130. Puntaje promedio asignado a cada modelo curricular según el género de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Resultados por jornada escolar

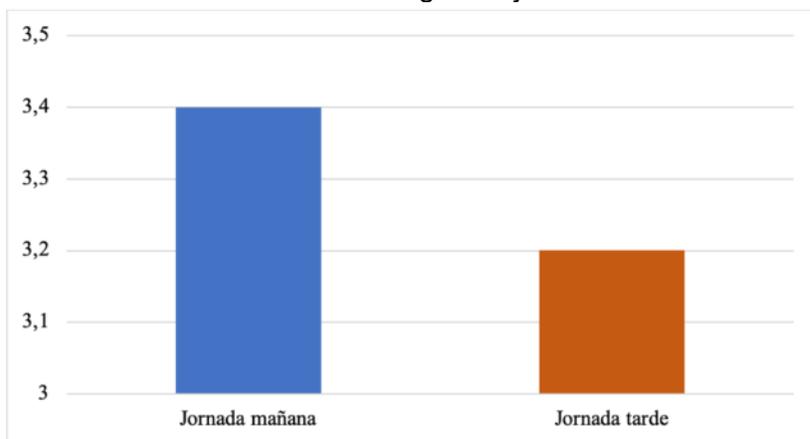
De los 82 docentes que respondieron la encuesta, el 57% desarrolla su jornada laboral en la mañana y el 43% restante, en la jornada de la tarde, como se evidencia en el siguiente gráfico.

Figura 131. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por jornada laboral.



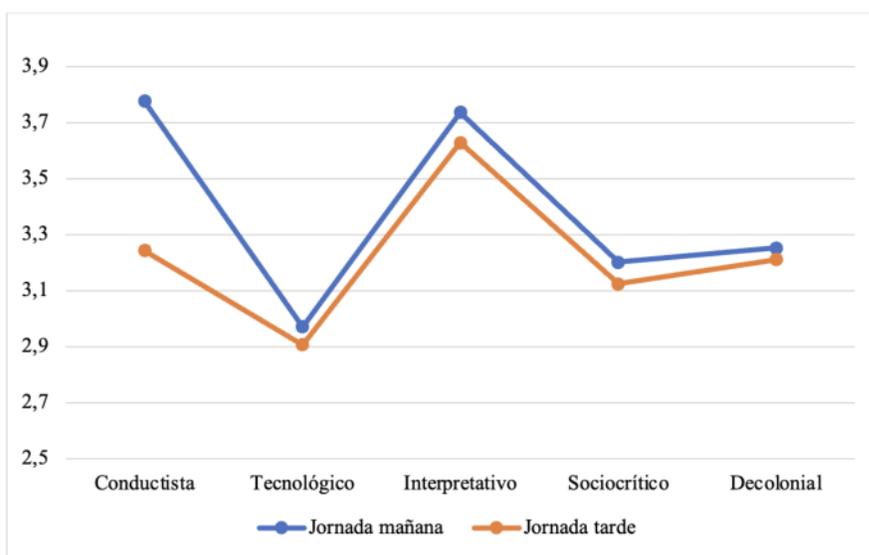
Al comparar los puntajes promedio totales que asignaron los docentes a los modelos evaluados, se evidencia que, si bien en las dos jornadas los docentes se encuentran en un puntaje promedio cercano al 3, el cual denota una inseguridad respecto a los modelos indagados, los docentes de la jornada mañana tienen una tendencia ligeramente mayor al cambio frente a los de la jornada tarde.

Figura 132. Puntaje promedio asignado a los modelos por los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según su jornada laboral.



Adicional a ello, los modelos curriculares con mayor posibilidad de cambio entre los docentes son el conductista y el interpretativo. Las concepciones respecto al modelo interpretativo tienen una posibilidad de cambio similar en las dos jornadas, mientras que aquellas relacionadas con el modelo conductista tienen una mayor posibilidad de cambio en la jornada mañana. El modelo tecnológico es con el que la mayoría de los docentes tanto de la jornada mañana como de la jornada tarde, se sienten identificados o están más de acuerdo.

Figura 133. Puntaje promedio asignado a cada modelo por los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según su jornada laboral.

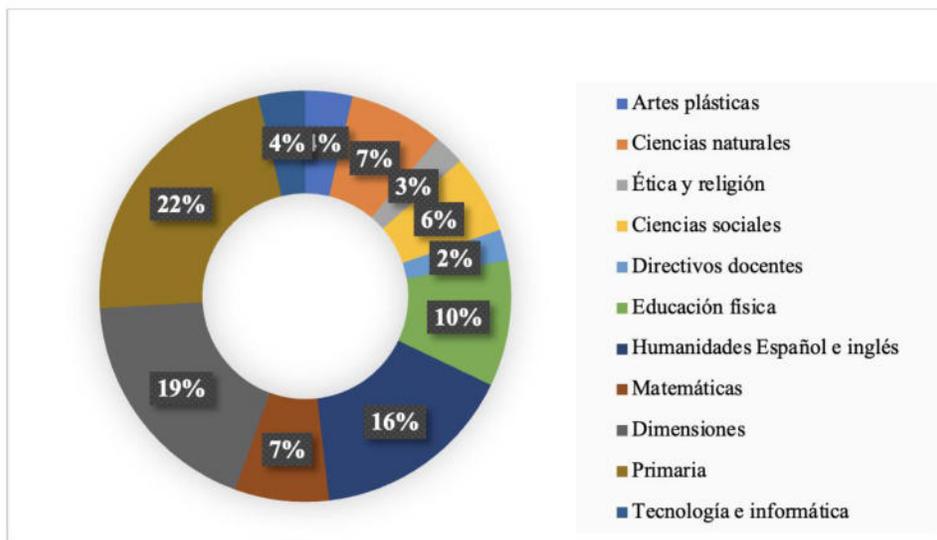


Resultados por área del conocimiento

La convocatoria para responder la encuesta tipo Likert se realizó a todos los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, lo que permitió la participación de docentes de diferentes áreas del conocimiento. Como se puede evidenciar en la siguiente gráfica, la mayoría de los docentes participantes pertenece al área de Ciencias Sociales, seguidos por el equipo de Dimensiones quienes se encargan de la educación para la primera infancia y posteriormente el área de Humanidades Español e Inglés. La distribución de los docentes

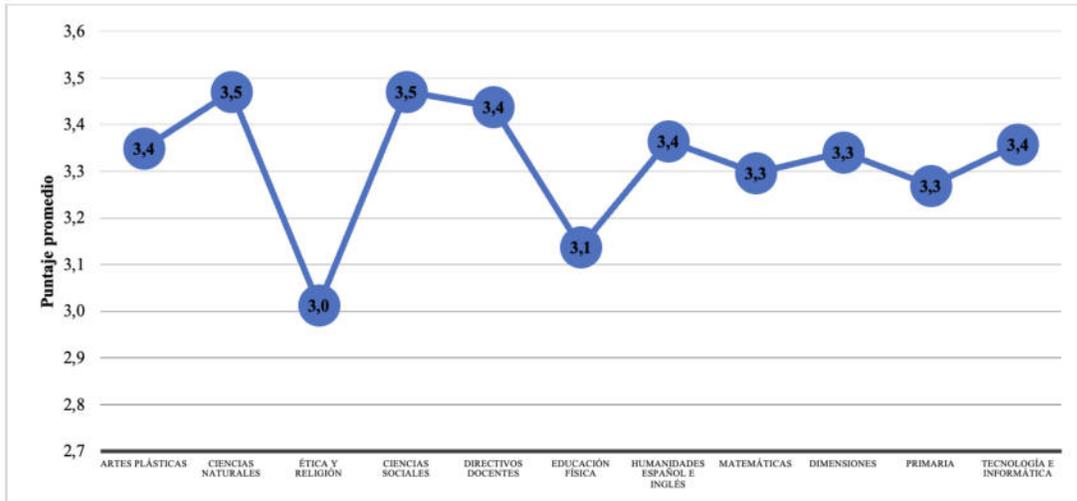
que presentaron la encuesta da cuenta de la diversidad de áreas académicas y la intención de los docentes en cada una de ellas por participar de procesos investigativos en torno al currículo.

Figura 734. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por área de dominio.



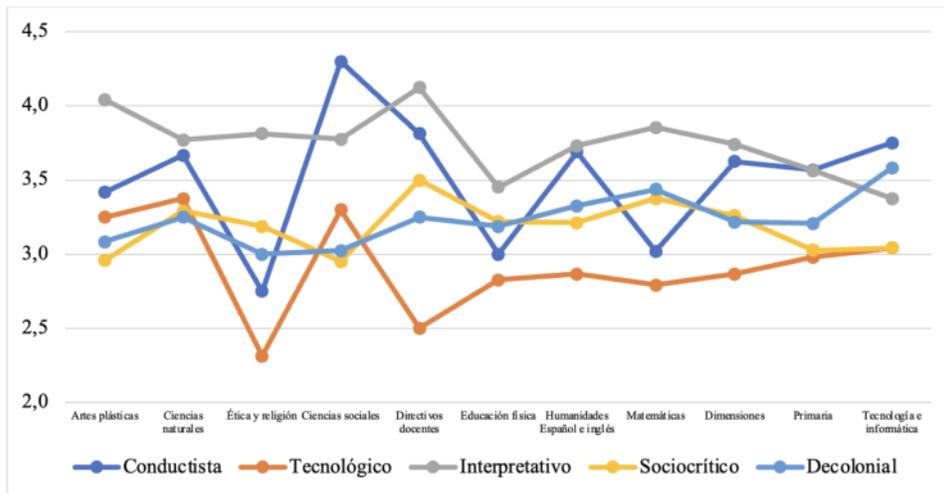
El puntaje promedio total asignado a los modelos curriculares propuestos en la encuesta tipo Likert muestra una posibilidad de cambio balanceada en la mayoría de las áreas, todas con valores muy cercanos entre sí, a excepción de las áreas de Educación Física y Ética y Religión, que se encuentran entre los valores más bajos, tendiendo a una menor posibilidad de cambio entre los modelos curriculares. Sin embargo, todas las respuestas se encuentran en el rango de 3 a 3,5 lo que evidencia una inseguridad o estado de transición por parte de todos los docentes.

Figura 135. Puntaje promedio total según área de enseñanza de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Los datos obtenidos de la encuesta tipo Likert evidencia que los docentes del área de Ciencias Sociales tienen una mayor posibilidad de cambio frente al modelo conductista e interpretativo. Adicionalmente, la mayoría de los docentes de las demás áreas académicas, con excepción de Artes Plásticas y Ciencias Naturales, evidencian una tendencia hacia la aceptación del modelo curricular tecnológico como se puede evidenciar en la siguiente gráfica.

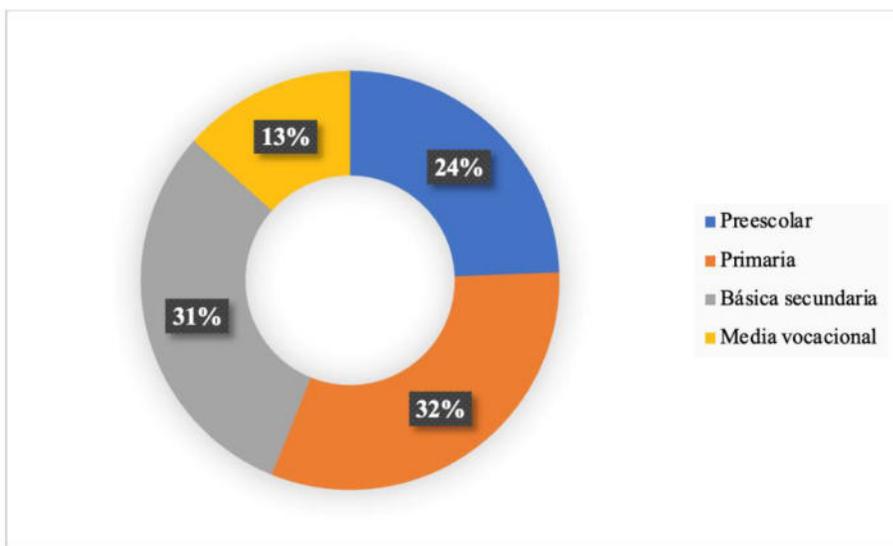
Figura136. Puntaje promedio por modelo curricular según área de enseñanza de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Resultados por sección en la que enseñan

Los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid que participaron de la encuesta tipo Likert se encuentran distribuidos en las 4 secciones escolares: Preescolar, primaria, secundaria y media. En cada una de estas secciones hubo una participación significativa de los docentes que enseñan en dichos niveles escolares como se evidencia en la gráfica a través de los porcentajes, los cuales muestran una mayor participación por parte de los docentes de básica primaria y una menor participación por parte de los docentes de media vocacional.

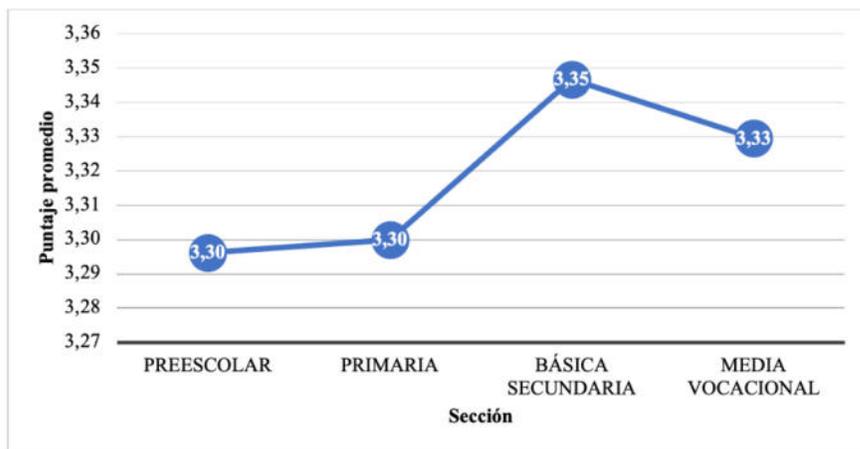
Figura 87. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por sección.



Teniendo en cuenta la clasificación de los docentes por la sección del colegio en la que desarrollan sus clases, todas las secciones evaluaron los modelos curriculares con un puntaje muy cercano, por lo que se tuvo que ampliar la expresión de los datos y utilizar un segundo decimal para establecer diferencias entre ellas. Se hace evidente que las secciones de preescolar y primaria tienen una menor tendencia al cambio de modelo curricular frente a las secciones de básica secundaria y media vocacional, donde los

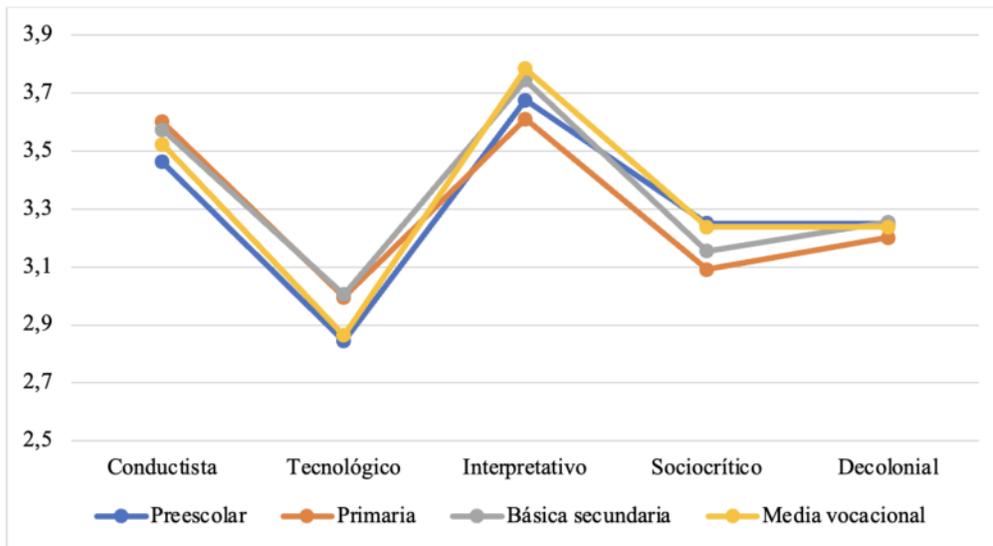
docentes de básica secundaria demuestran una mayor probabilidad de cambio frente a los modelos curriculares que los demás docentes.

Figura 138. Puntaje promedio general según sección donde enseñan los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Los docentes pertenecientes a cada una de las secciones de la institución, asignaron puntajes muy similares a cada uno de los modelos propuestos en la encuesta tipo Likert, ratificando una preferencia por el modelo curricular tecnológico, un alejamiento de los modelos curriculares interpretativos y conductistas y, teniendo los modelos sociocrítico y decolonial en un rango de valoración intermedia que puede interpretarse como un estado de transición entre los diferentes modelos como se evidencia en la siguiente gráfica.

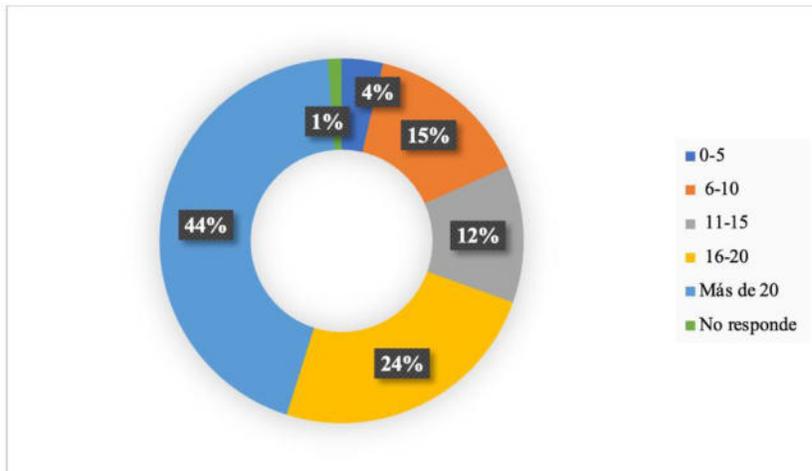
Figura 139. Puntaje promedio asignado a cada modelo curricular según la sección en que enseñan los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Resultados por años de experiencia laboral

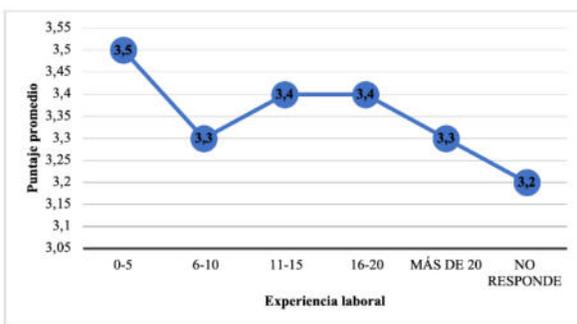
El 68% de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid cuentan con una amplia trayectoria laboral de más de 16 años en su mayoría, como se evidencia en la siguiente gráfica que detalla los porcentajes de docentes que se encuentran en cada grupo de edad establecido. Dichos grupos fueron organizados tomando un rango de 5 años de experiencia para su delimitación.

Figura 140. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid por años de experiencia.



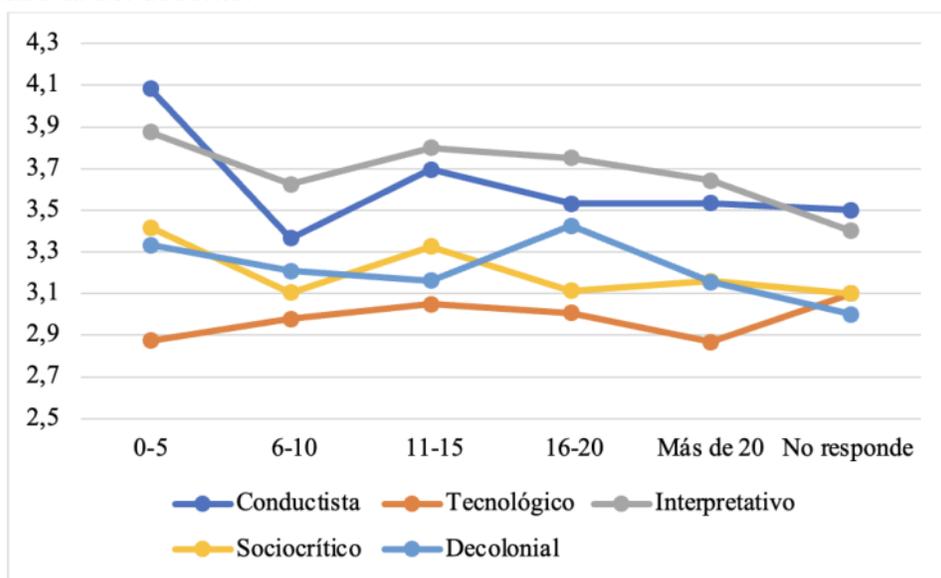
Respecto al puntaje promedio general asignado por los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según sus años de experiencia laboral, la mayor posibilidad de cambio frente a las concepciones curriculares se encuentra en los docentes que hasta ahora están iniciando su camino profesional y cuentan con entre 0 y 5 años de experiencia. La posibilidad de cambio decrece a medida que aumentan sus años de experiencia como se evidencia en la siguiente gráfica. Sin embargo, la totalidad de los valores se encuentran en el umbral de inseguridad correspondiente al número 3 en la escala Likert.

Figura 141. Puntaje promedio asignado a los modelos según experiencia laboral de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Respecto a cada uno de los modelos curriculares evaluados en la encuesta tipo Likert, se evidencia que los modelos conductista e interpretativo son los que tienen más posibilidad de cambio por parte de la mayoría de los docentes, especialmente aquellos que tienen entre 0 y 5 años de experiencia laboral. Los modelos sociocrítico y decolonial se encuentran en indecisión por parte de los docentes con resultados similares en todos los grupos de edad y, el modelo tecnológico es el que tiene una mayor acogida y menor posibilidad de cambio en todos los grupos de edad del equipo docente de la institución.

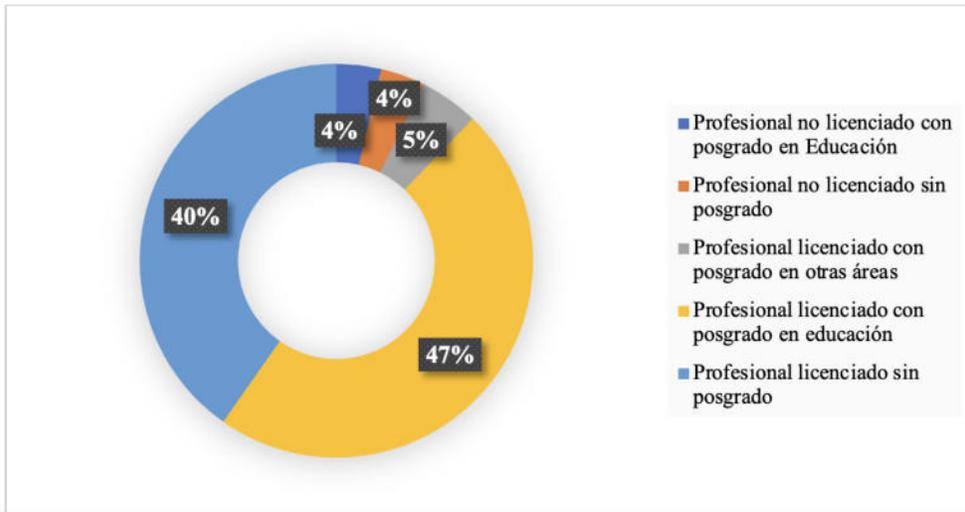
Figura 142. Puntaje promedio asignado a cada modelo curricular según la experiencia laboral del docente.



Resultados por nivel educativo

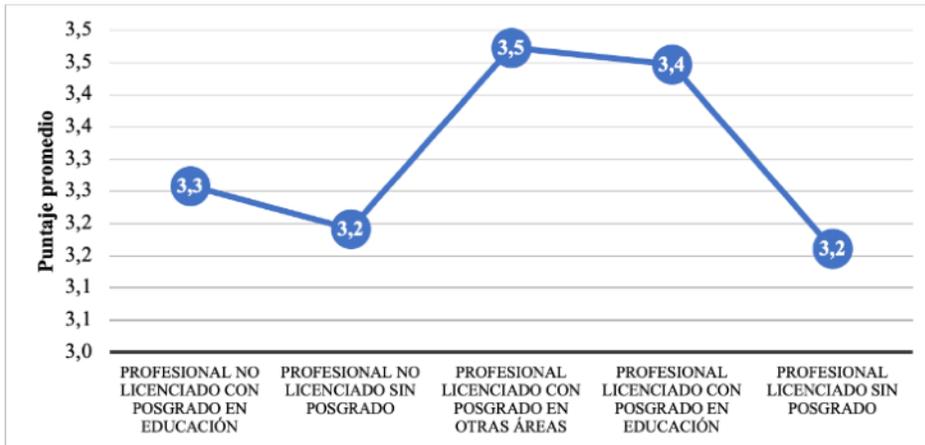
La IED Esmeralda Arboleda Cadavid tiene un equipo de profesionales altamente calificados y formados en ámbitos educativos. El 91% de los docentes que participaron de la encuesta tipo Likert cuenta con pregrado o posgrado en Educación y de allí 87% son profesionales licenciados que desde el inicio de su formación académica han elegido el campo de la educación. La distribución de los docentes de acuerdo a su formación académica se ve reflejada en la siguiente gráfica.

Figura 143. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según su nivel educativo.



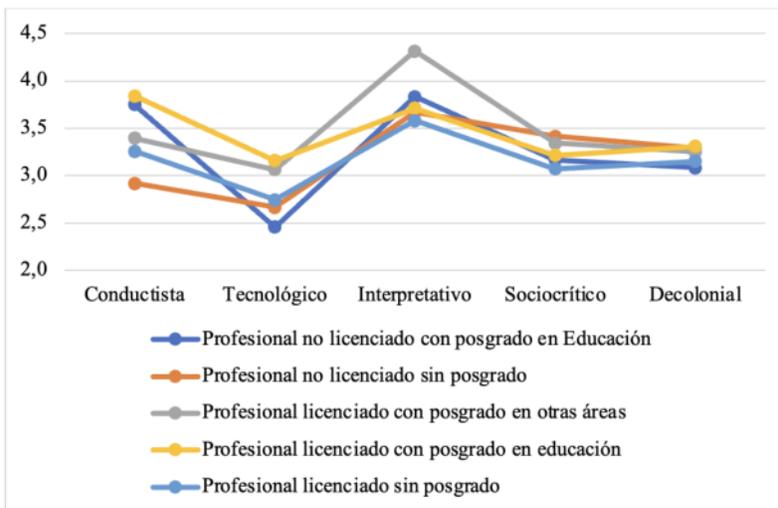
Teniendo en cuenta la formación académica de los docentes y, relacionándola con los puntajes asignados a los modelos curriculares propuestos en la encuesta tipo Likert, se hace evidente que los profesionales licenciados con posgrados tienen una mayor posibilidad de cambio frente a los modelos curriculares, resaltando la importancia de la formación docente continua para la innovación en la escuela. Los docentes no licenciados o sin posgrados culminados tienen una menor posibilidad de cambio frente a los modelos curriculares según los resultados de la encuesta. Sin embargo, es importante resaltar que la totalidad de los puntajes aquí analizados se encuentran en el rango 3 y sus variaciones son en decimales.

Figura 144. Puntaje promedio total según nivel educativo de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid que han realizado estudios de posgrado en educación tienen una mayor posibilidad de cambio respecto al modelo curricular conductista. Adicionalmente, los profesionales licenciados con posgrado en otras áreas diferentes a la educación tienen menor posibilidad de cambio respecto al modelo interpretativo. El modelo tecnológico es el más aceptado por los docentes de la institución como se puede evidenciar en la siguiente gráfica.

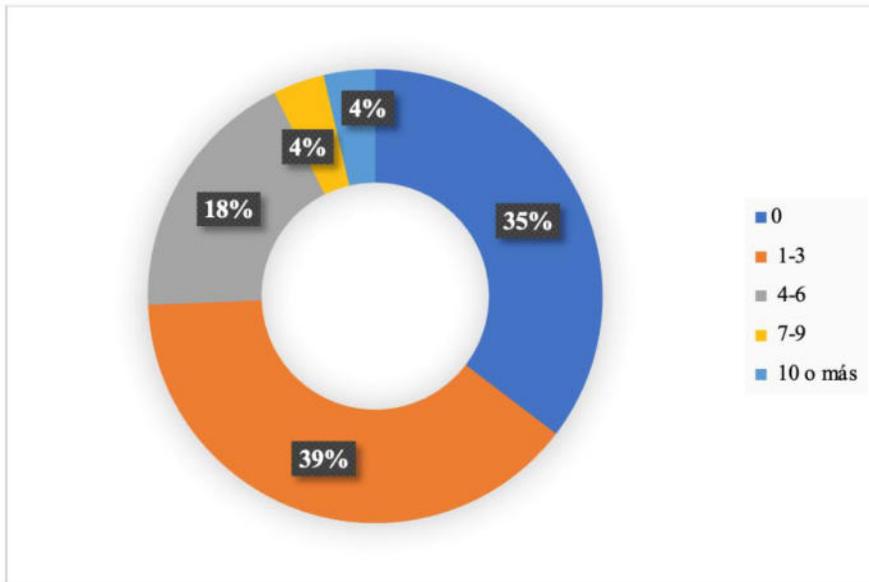
Figura 145. Puntaje promedio por modelo curricular según el nivel de estudios de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Resultados por experiencia investigativa

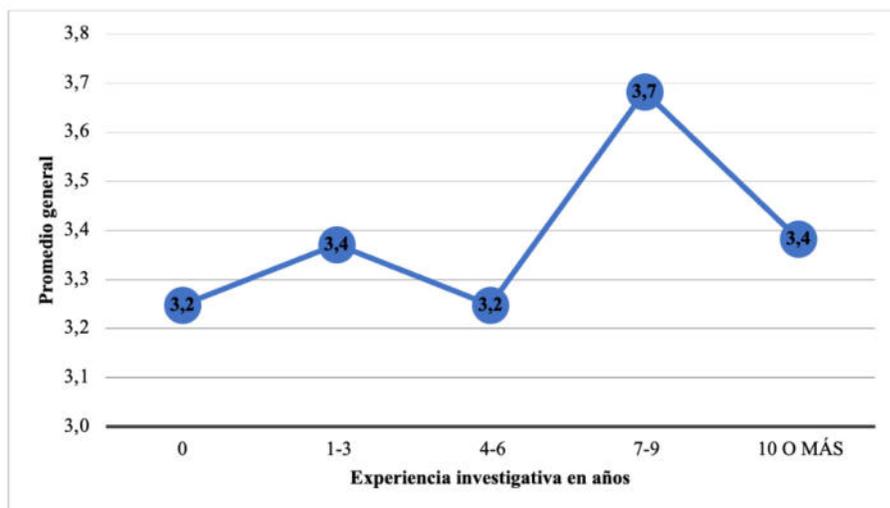
Respecto a la experiencia investigativa, el 65% de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid cuentan con al menos un año de experiencia en procesos de investigación y, el mayor porcentaje de ellos se encuentra en el rango de 1 a 3 años. Lo que permite asegurar que la mayoría de los docentes han estado en contacto con este tipo de procesos durante al menos un año.

Figura 146. Porcentaje de docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según su experiencia investigativa.



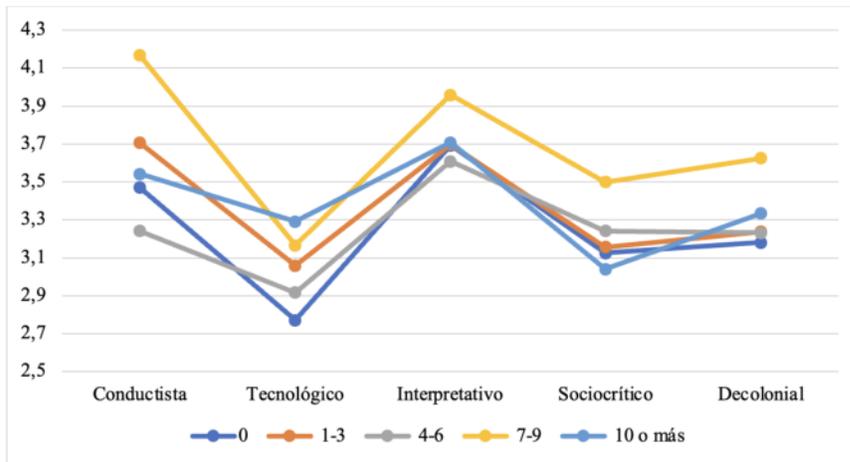
Los puntajes promedio asignados por los docentes a los modelos curriculares presentados en la encuesta tipo Likert se encuentran en la siguiente gráfica y están distribuidos por diferencias decimales indicando una mayor posibilidad de cambio en los docentes que cuentan con más de 7 años de experiencia investigativa. Los datos representados en la gráfica siguiente evidencian que, a menor experiencia investigativa, menor es la posibilidad de cambio frente a los modelos curriculares.

Figura 147. Promedio general de los modelos según experiencia investigativa en años de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Teniendo en cuenta las puntuaciones promedio asignadas por los docentes a cada uno de los modelos curriculares, se encontró que los puntajes más altos, es decir con mayor posibilidad de cambio, con excepción del modelo tecnológico, son dados por aquellos docentes que cuentan con entre 7 y 9 años de experiencia investigativa. Lo que se indica que este grupo de docentes se alejan de todos los modelos curriculares, exceptuando el modelo tecnológico, que es el que tiene una mayor acogida. A su vez, la puntuación más baja, con menor posibilidad de cambio es asignada por los docentes que no tienen experiencia investigativa y se relaciona igualmente con la alta aceptación del modelo tecnológico. La coincidencia de estos dos datos ratifica la preferencia de los docentes por un modelo curricular tecnológico independientemente de su experticia en investigación.

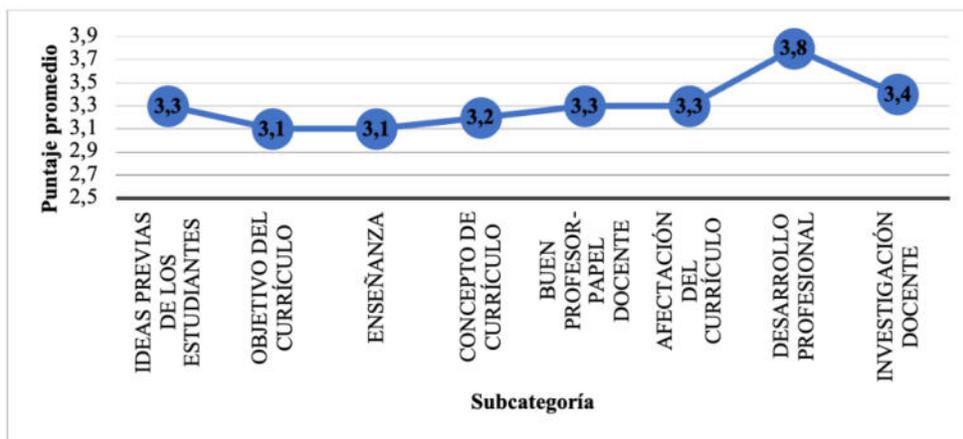
Figura 148. Puntaje promedio asignado a cada modelo curricular según los años de experiencia investigativa de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



7.1.2. Resultados por subcategorías de análisis

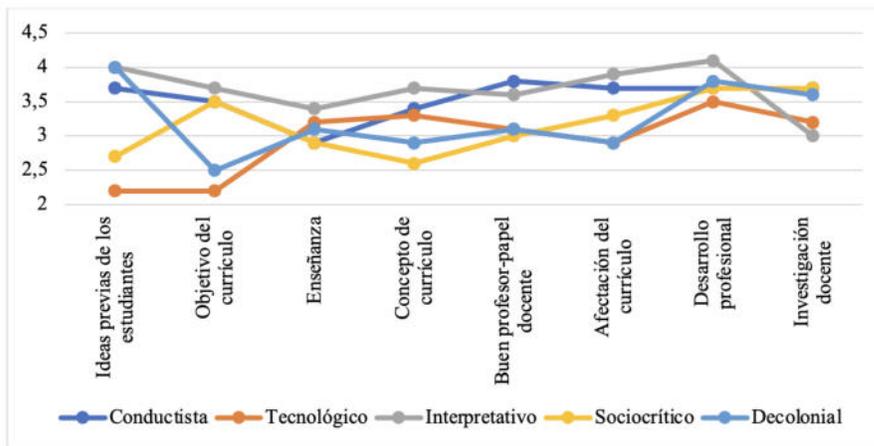
El diseño de la encuesta tipo Likert tuvo presentes 5 categorías asociadas a los diferentes modelos curriculares y 8 subcategorías asociadas a diversas características de los modelos que se muestran a continuación en la gráfica. Frente a las subcategorías evaluadas, los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se encuentran ubicados en un rango intermedio de inseguridad, evidenciado por sus puntuaciones promedio de 3 para cada uno de los ítems. Sin embargo, en lo referente al Desarrollo profesional, los docentes tienen una mayor probabilidad de cambio, a diferencia de las subcategorías de Objetivo del currículo y Enseñanza en las cuales se evidencia una menor puntuación, por lo que se entiende que los docentes tienen una mayor aceptación hacia estas subcategorías.

Figura 149 Puntaje promedio asignado por los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según subcategoría.



Para finalizar, el puntaje promedio asignado por los docentes a cada uno de los ítems de las subcategorías según el modelo curricular evidencia una gran variedad de diferencias como se puede ver en la gráfica siguiente. En lo referente a las Ideas previas de los estudiantes, los docentes se alejan de las concepciones dadas por los modelos curriculares Conductista, Interpretativo y Decolonial y, se acercan más a aquellas dadas por los modelos Sociocrítico y Tecnológico. Frente al objetivo del currículo, los docentes se alejan de los planteamientos de los modelos Interpretativo, Conductista y Sociocrítico y se acercan a los de los modelos Decolonial y Tecnológico. Los puntajes asignados a la subcategoría de Enseñanza se encuentran muy cercanos, indicando que los docentes se encuentran en un rango de inseguridad frente a ello. El Concepto de currículo tiene un amplio rango de variación entre las respuestas dadas por los docentes y la distancia entre cada uno de ellos es equitativa, lo que no nos asegura ninguna tendencia fuertemente marcada. Sin embargo, el modelo del que más se alejan los docentes es del Interpretativo y se acercan más al Tecnológico.

Figura 150 Puntaje promedio asignado por los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid según el modelo curricular de su preferencia.



Respecto al papel del docente, se evidencia que hay una mayor afinidad con las concepciones propuestas por los modelos curriculares Sociocrítico, Tecnológico y Decolonial, mientras que los docentes se alejan de los modelos Conductista e Interpretativo. En la subcategoría de Afectación del currículo, los docentes tienen mayor afinidad con los planteamientos de los modelos Tecnológico y Decolonial, que, con los modelos Conductista e Interpretativo, dejando el modelo Sociocrítico en una puntuación intermedia. La subcategoría de Desarrollo profesional es la que más tiene posibilidad de cambio entre los docentes, dado que sus puntajes evidencian una menor afinidad frente a los planteamientos de todos los modelos, aunque dentro de la mínima variación de puntaje, el modelo Tecnológico es el menos desacorde a sus concepciones. Finalmente, en la subcategoría de Investigación docente, se evidencia una mayor afinidad con los planteamientos de los modelos curriculares Interpretativo y Tecnológico que con los de los modelos curriculares Sociocrítico, Conductista y Decolonial.

7.1.3. Consideraciones finales sobre el instrumento Likert

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la implementación de la escala tipo Likert, frente a las categorías de análisis de la investigación, se encontró que la mayoría de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid tienen una mayor probabilidad de

cambio frente al modelo tecnológico dado que éste fue el menor valorado en promedio, respecto a los demás modelos presentes en la encuesta, dando cuenta de que los maestros no están de acuerdo con los postulados de este modelo y, por lo tanto, se alejan de él. Por el contrario, los docentes asignaron la valoración promedio más alta al modelo interpretativo, dando cuenta de la afinidad que tienen con un concepto de currículo integrador para fomentar el desarrollo humano y social, favoreciendo la solución de las problemáticas contextuales.

La diversidad de los resultados mostrados anteriormente, da cuenta de una diversidad de maestros dentro de la institución, que valoran y ven el currículo desde diferentes ángulos, lo cual debe considerarse como una posibilidad de complejización y de construcción del currículo a partir de la diferencia, lo que conllevaría, tal vez a un currículo diverso.

7.2. Análisis Grupo de discusión IED Esmeralda Arboleda Cadavid

La conformación del grupo de discusión de la Institución Educativa Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC) parte de la socialización del proyecto de investigación que se realizó el día 18 de septiembre a todos los docentes en el auditorio. El propósito fue generar reflexiones sobre la importancia y alcances de la investigación. Y, finalmente, se les convocó a los docentes para su vinculación en los grupos de discusión. En primera instancia, se postularon 6 docentes de la jornada tarde y 12 de la mañana. Por ello, se conformaron preliminarmente 3 grupos, uno de la tarde y dos en la mañana atendiendo a las sugerencias teóricas sobre los grupos de discusión. Sin embargo, por falta de espacios, especialmente en la jornada de la tarde, solo se trabajó con la jornada mañana en las fechas habilitadas por las coordinadoras, esto con el objetivo de que no se afectara el desarrollo del proceso académico de los estudiantes.

Finalmente, se conformó un grupo inicial de 12 docentes, sin embargo, por situaciones ajenas a la voluntad de 4 profesores, como, por ejemplo, la incapacidad médica de un docente, comisión de estudios de una profesora entre otras razones personales, solo se contó con 8 profesores codificados a continuación:

Tabla 125 Profesores participantes

Código	Área	Nivel académico	Nivel de desempeño
Profesor 1	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 2	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 3	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 4	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 5	Biología	Magister	Básica secundaria
Profesor 6	Sociales	Magister	Media
Profesor 7	Español	Magister	Media
Profesor 8	Sociales	Magister	Básica secundaria

Fuente. Autoría propia

Ahora bien, se propusieron tres sesiones, las cuales se abordaron a través de preguntas provocadoras, las cuales fueron construidas en base a los referentes teóricos y validadas por expertos que dieran cuenta de las concepciones del currículo posicionados desde los

modelos conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial. A partir de las categorías y subcategorías deductivas codificadas, a continuación, se interpretaron los discursos y argumentos de los profesores participantes en este estudio.

Tabla 126 Según categorías y subcategorías generales

Categorías	Subcategorías
Modelo conductista M1	Ideas Previas (IP) Objetivos del currículo (OC)
Modelo técnico M2	Enseñanza (E)
Modelo Interpretativo M3	Concepto de Currículo (CC)
Modelo Sociocrítico M4	Buen profesor y Papel Docente (BP-PD) Afectación del Currículo (AC)
Modelo Decolonial M5	Desarrollo Profesional (DP) Investigación Docente (ID)

Fuente. Parga y Mora (2023)

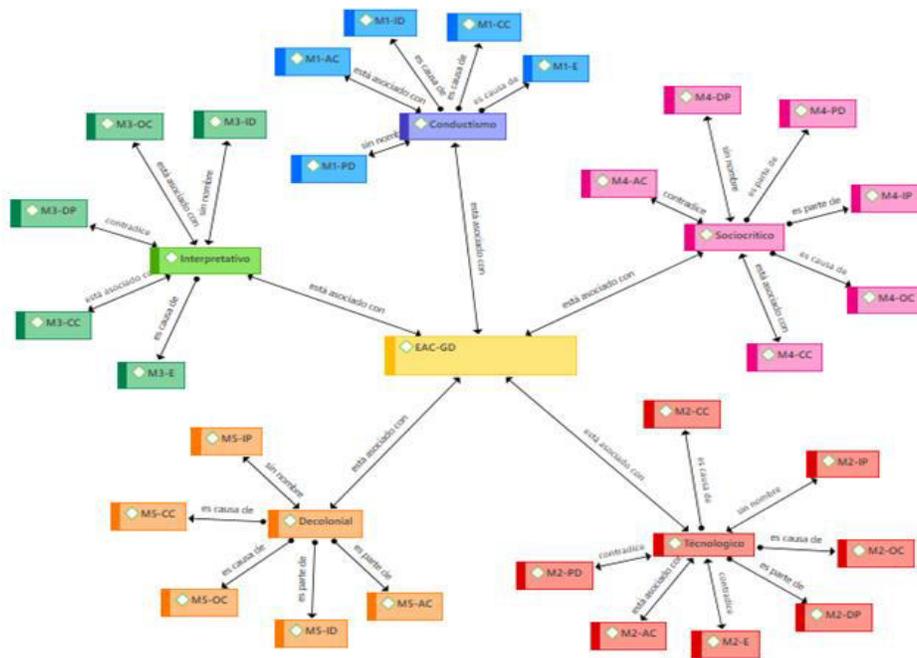
Inicialmente, en la sesión número uno, los docentes e investigadores realizaron una breve presentación. Durante este ejercicio, se evidenció que poco o nada se habían realizado interacciones entre docentes de primaria y bachillerato, posiblemente a causa de las dinámicas propias de una institución educativa grande, además de ser un colegio nuevo, producto de la fusión de la IED Bosa nova, sede B, primaria y LA IED Porfirio Barba Jacob, sede B, primaria y bachillerato. Lo anterior, ratifica la pertinencia de los grupos de discusión, los cuales pueden permitir repensar el currículo a través de la reflexión, discusión y construcción teórica.

Después de las presentaciones y diálogo amable, además de explicar los alcances de esta investigación, se da inicio a la primera sesión, en la cual los moderadores fueron los investigadores Alexander Aldana de la Universidad Pedagógica Nacional y John Edwin Valencia, docente de educación física del colegio en mención.

A partir del protocolo propuesto para el abordaje de las sesiones, se grabaron audios bajo consentimiento de los participantes para ser transcritos de forma estricta en Word, y se

construyen las memorias que dieron cuenta de las conclusiones y compromisos del grupo. Los documentos fueron sometidos al software Atlas ti 9 para configurar las categorías y subcategorías de manera deductiva y realizar redes para ser analizadas (ver figura 150)

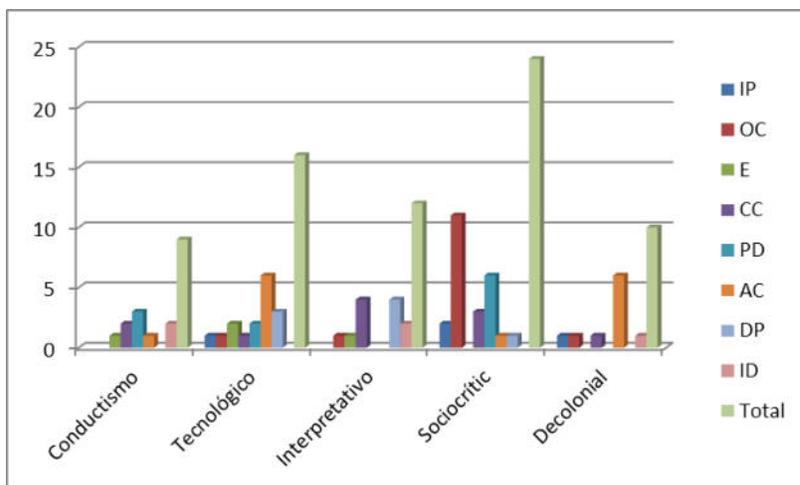
Figura 150 Redes de categorías y subcategorías



Fuente. Autoría propia

Se observa en las redes, que los manifiestos de los docentes no se ubican en un modelo específico. No obstante, se encuentran la mayoría de los discursos y concepciones docentes se ubicaron en las subcategorías que hacen parte del modelo tecnológico. Por otra parte, se establecieron frecuencias o enraizamiento, también porcentajes de citas seleccionadas que dan cuenta de las categorías y subcategorías del presente estudio.

Figura 151 *Concepciones sobre el currículo*



Fuente. Autoría propia

La gráfica muestra que, el mayor porcentaje de manifiestos encontrados según los criterios de los investigadores se ubicaron en el modelo socio crítico con 24 citas que corresponden al 34% de las concepciones docentes sobre el currículo. En contraste, el modelo conductista expone 9 consideraciones, en porcentaje el 12,6 % de las concepciones de los profesores. Con respecto a las subcategorías, se evidenció que los profesores en sus intervenciones mencionaron con mayor frecuencia los objetivos del currículo desde el modelo socio crítico (M4-OC). En otras palabras, se halló una frecuencia de 11 en la subcategoría M4-OC, en porcentaje el 15 % de los manifiestos, siendo este el mayor.

A continuación, se describen e interpretan las categorías y subcategorías halladas en la institución EAC, las cuales responden a las concepciones del currículo que emergen del grupo de discusión. Inicialmente, se expone el modelo conductista.

7.2.1. Modelo conductista

En la actualidad, los docentes se resisten en reconocer el uso o inclusión de componentes presentes en este modelo para desarrollar el currículo. Cabe señalar que, John Broadus Watson (1878-1958) fue el fundador del conductismo, quien bajo la influencia del condicionamiento clásico de Pávlov centro sus estudios en el comportamiento, estudiando

animales y humanos (Ostermann y Cavalcanti, 2011) Sin embargo, el autor que más aportó a la educación desde este modelo fue F. Skinner (1904-1990). Según este autor, los seres aprenden a controlar y manipular su contexto según las respuestas, las cuales aumentan si va seguido de un estímulo positivo, estos generan placer, y por el contrario los negativos son desagradables (Skinner y Ardilla, 1975).

A partir de lo anterior, se exhiben las subcategorías encontradas en este grupo de discusión (Ver **Tabla 126**), las cuales permiten precisar que en la escuela aún se aplican las concepciones de este modelo para guiar los procesos de enseñanza.

Tabla 126 Modelo conductista

Subcategoría	Concepto	Enraizamiento
M1-AC	un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar	1
M1-CC	Programa de lo deseable a enseñar	2
M1-E	Para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias	1
M1-ID	es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico	2
M1-PD	el que transmite conocimientos para tener buenos resultados	3

Fuente. Autoría propia

Se halla que, los docentes no se posicionan en este modelo, pero exponen elementos conductistas, específicamente desde la subcategoría M1-ID. Al respecto dijo el profesor 6 “si uno se propone algo, si tiene un principio básico de formación, como decían ahorita: vamos a formar en disciplina, que era lo que yo le planteaba en ética... yo lo digo, porque yo lo interpreto, entonces hicimos la malla curricular de sexto hasta. En concordancia, la profesora 1 manifestó “No hay disciplina, somos indisciplinados. Los colegios deberíamos formar en disciplina.”. En este contexto, los docentes consideran primordial la disciplina escolar.

Los profesores exponen la necesidad de formar en convivencia a partir del buen comportamiento de los estudiantes, lo cual podría generar hábitos que permitan mejorar los procesos de aprendizaje. Por otra parte, mencionan las afectaciones que genera un

currículo de este tipo, subcategoría (M1-AC), así lo expuso la profesora 3 “Pero a lo largo de este año nos dimos cuenta de que el currículo está muy desfasado a la realidad de nuestro contexto, porque ni siquiera es el contexto de los dos colegios o de lo que había, sino de eso que llegó también (...)” Se entiende que el currículo está diseñado para todos sin tener en cuenta el contexto.

Por otra parte, la preocupación de los docentes por obtener resultados, especialmente en las pruebas estandarizadas genera un papel docente (M1-PD) enfatizado en la transmisión de conocimientos, con el propósito de obtener resultados. Al respecto dijo la profesora 5 “se supondría que es lo que uno debería hacer en el aula desde su planeación diciendo, y efectivamente, cuando el docente está muy centrado en los contenidos, pues así mismo va ser su prácticas”. En concordancia, se exhibe a Sanabria, Pérez y Riascos (2020) quienes en su estudio Pruebas de evaluación Saber y PISA en la educación obligatoria de Colombia concluyeron: “En la búsqueda de resultados en pruebas nacionales e internacionales, el sector ha realizado múltiples intentos ajustados a distintas normas, pero sin transformar significativamente los resultados. Los esfuerzos se concentran en adiestrar a los estudiantes en la tipología de las evaluaciones, en los contenidos de las asignaturas o áreas y en el manejo de tipos de textos.” (p.22)

A modo de síntesis, los docentes exponen tímidamente elementos del modelo conductista, ya que hablar o mencionar prácticas de este tipo podrían generar cuestionamientos de la comunidad académica. Sin embargo, componentes como la disciplina y comportamiento son necesarios en los diferentes contextos de la vida diaria. Asimismo, el afán de obtener resultados académicos genera currículos enfatizados en la transmisión de conocimientos a los estudiantes. Queda claro que, los problemas de convivencia se presentan constantemente en el colegio, por ello, en ocasiones no permite el desarrollo de las temáticas propuestas por el currículo, aspectos que promueven la presentación de pruebas estandarizadas Saber que tanto preocupan a los docentes.

Vale la pena agregar que, la formación en valores y comportamientos hacen parte de los procesos de enseñanza, por esto deben ir inmersos en el currículo. Al respecto manifestó

el profesor 7 “nos ha tocado como aprender a neutralizar esas situaciones convivenciales y darle mayor prioridad para poder evitar... pues evitar conflictos que pueden ser mayores, porque las situaciones complejas... convivenciales son bien complejas.” Desde esta perspectiva, los docentes claman un mayor trabajo en la convivencia. Continuando con el análisis, se exhibe el modelo tecnológico, el cual presento una mayor tendencia durante las sesiones de discusión (Ver **Tabla 127**).

Tabla 127 Modelo tecnológico

Subcategorías	Concepto	Enraizamiento
M2-AC	la estandarización del currículo y evaluaciones; la falta de alfabetización	6
M2-CC	el que estimula el aprendizaje desde las ciencias	1
M2-DP	el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados	3
M2-E	actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto	2
M2-IP	son evaluables al comienzo y fin del proceso para ver el cambio	1
M2-OC	enfocada en objetivos medibles en conductas	1
M2-PD	es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula	2

Fuente. Autoría propia

El anterior cuadro genera una reflexión profunda sobre la concepción curricular, la cual enmarcan los docentes en el cumplimiento de los contenidos direccionados por MEN y otras entidades, con el propósito de superar las pruebas Saber. Cabe señalar que, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] con el objetivo de medir el nivel de competencias de los estudiantes, propone a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) las pruebas estandarizadas Saber en los grados 3, 5,9 y 11, esta última le permite al estudiante decidir sobre su desempeño en el mercado laboral o de continuar con su formación en la educación superior. Según el MEN (2015) “Los establecimientos educativos colombianos de básica y media son evaluados en su totalidad y reciben estos resultados para que puedan ser usados en la mejora de la calidad de la educación ofrecida.” Por lo tanto, el modelo que se mencionó con mayor frecuencia fue el tecnológico, ya que expone

la necesidad de cumplir con unas temáticas ya preestablecidas para tratar de lograr que los estudiantes presenten de la mejor manera las pruebas estandarizadas.

Dicho lo anterior, en la discusión los profesores concordaron con la subcategoría M2-AC “la estandarización del currículo y evaluaciones; la falta de alfabetización”, pues en sus discursos manifestaron constantemente la presión por cumplir el abordaje de lineamientos curriculares, EBC y/o los DBA, pero con la intención de preparar al estudiante para las pruebas estandarizadas. Al respecto dijo el profesor 6 “(...) pero que ese currículo no venía pensado en el contexto de los estudiantes, sino un currículo para responder a unas pruebas estandarizadas, a una situación supuestamente nacional, pero que realmente es más aparte a nivel internacional medido” Por su parte, la profesora 2 agregó “el currículo estuviera pensado en los procesos, más que en los contenidos, podría uno hacer proyectos como los que se plantea acá sin tener la presión.”

Desde esta perspectiva, se podría afirmar que los docentes sienten tensiones y presiones frente a las evaluaciones censales, por ello, la profesora 2 manifestó:

“Cuando yo soy el maestro que le interesan los contenidos, pues evidentemente me centro en contenidos que era lo que yo decía al comienzo, ¿no?, yo tengo por lo menos los que tienen que presentar ahora los de tercerito que van a presentar prueba. Me imagino los maestros preocupados o no preocupados, porque Dios mío van a presentar”

Por lo que se refiere al desarrollo profesional (M2-DP), según la profesora 1 “desde la formación de maestros, el currículo se habla, se integra, se analiza, desde la ley tenemos que cumplir con unos requerimientos, pero vuelve y juega en la realidad práctica yo creo que hay mucho, yo no pienso en que “¿Qué dice mi currículo?” Y no, yo pienso es que necesitan mis estudiantes ¿Qué estrategias puedo diseñar? ¿Cómo puedo incluir a la familia a nosotras?”. La docente ratifica que, en la formación docente el seguimiento estandarizado de los parámetros distritales y nacionales, muchas veces desconocen las

particularidades del contexto. Lo anterior, afecta el currículo, subcategoría M2-AC, así como lo mencionó la profesora 3.

“No, no piensan, no consultan las escuelas para tomar decisiones, sino simplemente es de acuerdo al Gobierno de turno. Y pues finalmente la escuela es la colcha de retazos. Tenemos problemas de eh con sociales, con historia, entonces revivamos nuestra historia, la cátedra de la historia, la cátedra de la paz, la cátedra de la ética, la cátedra de cómo ser papás, la cátedra de cómo, o sea, nosotros tantas cosas, que nos toca hacerla un poquito (...), y además tenemos que ceñirnos, como decía el maestro, a unas reglas de juego que no nos permiten ser un poco más libres y flexibles.”

A modo de síntesis, se puede afirmar que este modelo (tecnológico) es el que guía en mayor porcentaje la construcción curricular para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. No obstante, se encontró que el deseo de los docentes es la autonomía y construcción curricular que atienda a las necesidades y realidades de la comunidad alejándose de las pruebas censales, que si bien es cierto son importantes no permiten abordar otros componentes necesarios en la formación de los estudiantes, como, por ejemplo, el aspecto emocional.

7.2.2. Modelo interpretativo

El modelo interpretativo presenta concordancias con el modelo pedagógico de la institución Esmeralda Arboleda Cadavid, la cual navega bajo el modelo constructivista con enfoque en el aprendizaje significativo. En este sentido, se esperaría que la caracterización se enfocara en este modelo. Sin embargo, como se describió en el anterior apartado, los discursos de los profesores se enfatizaron en el modelo tecnológico. Ahora bien, en este apartado se extraen aquellos elementos o categorías consideradas por los docentes como parte del modelo interpretativo. (Ver **Tabla 128**)

Tabla 128 Modelo interpretativo

Subcategorías	Concepto	Enraizamiento
M3-CC	es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas	4
M3-DP	el que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica	4
M3-E	es constructivista	1
M3-ID	antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes	2
M3-OC	apropiarse de problemas actuales y reales	1

Fuente. Autoría propia

A modo de introducción, frente a la construcción curricular, el profesor(a) 1 se cuestionó “¿Por qué no progresan los proyectos y porque las mallas curriculares en ocasiones son exageradamente recargadas o tienen vacíos? Porque es cumplir las tareas, ¿cierto?”. En este sentido, los interrogantes que expone la docente han sido constantes en los manifiestos de los profesores en esta institución, pues el direccionamiento del currículo puede ser confuso, pues como se expuso anteriormente, se debe cumplir con unos estándares nacionales y distritales. En esta línea, el modelo interpretativo se menciona esporádicamente como un ideal curricular, sin embargo, el profesor (4) manifestó:

“(…) de pronto uno lo habla desde la malla curricular que eso que se había hecho, realmente no era lo que yo iba a empezar a aplicar. Ya me tocaba empezar a mirar a partir de las necesidades de cada curso (...) Tuve que flexibilizar, hay un curso que está más atrasadito que otro, hay otro que tiene un proceso mucho mejor, no lo que esperaba, pero el proceso si se ha hecho mucho mejor de otra manera.”

El currículo como componente institucional debe proponer el abordaje de diferentes componentes, como, por el ejemplo, las metodologías, planes de estudio, programas, procesos de enseñanza, recursos académicos, físicos y humanos con el propósito de formar estudiantes integrales, políticos y con identidad cultural (Ley general de educación, 1994). Lo anterior, concuerda con la profesora 5, quien dijo “Yo creo que... En mi concepción el currículo es todo: es el derrotero, es la guía es... que uno suele centrarse mucho en la malla curricular. En el quehacer diario uno entiende y está tratando con

humanos y pues que hay una parte detrás de eso y entra a uno mediar como bueno es un humano.” En concordancia, la profesora 2 mencionó “el currículo está formado por la parte temática, pero también por las estrategias, las competencias, lo metodológico, lo... didáctico, bueno todo eso” Desde este punto de vista, la concepción de currículo expone claras concepciones del modelo interpretativo.

En cuanto a la subcategoría M3-DP, la profesora 1 reclamó mayor tiempo o espacios para encuentros docentes que permitan estudiar y estructurar el currículo. Por su parte, los profesores 3, 1 y 5 sugieren que se socialicen los resultados de esta investigación y continuar con la investigación docente, lo cual puede favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la formación docente emerge de los espacios y diálogos entre docentes de diferentes áreas del conocimiento.

Con respecto a la enseñanza, subcategoría M3-E, la profesora 4 habló de constructivismo cuando argumentó “... de pronto uno lo habla desde la malla curricular que eso que se había hecho, realmente no era lo que yo iba a empezar a aplicar. Ya me tocaba empezar a mirar a partir de las necesidades de cada curso...”. En este sentido, el currículo parte de las necesidades de los estudiantes y no de criterios ya preestablecidos por las entidades distritales o nacionales.

En consonancia, el profesor 6 también exhibió un aspecto muy real en las prácticas docentes, “el currículo oculto” elemento poco considerado en las categorías. “Entonces en la medida en que cada uno va comprendiendo el currículo, lo va aplicando de esa manera y por eso es que existe tanto el currículo oculto porque realmente cada quien vive... va es como metiendo algo de su experiencia, de su vivencia ...” la profesora 3 complementó “Entonces resulta más allá de uno transformar esa esa práctica, es uno el que resulta transformando ese segundo desde esas particularidades que van surgiendo y resulta siendo más real el currículo oculto que lo que realmente tenemos en el papel ...”. Se halló que, los docentes consideran importante la construcción curricular a partir de las necesidades que presenten los estudiantes, dejando de lado los contenidos ya preestablecidos, pero sin olvidar las pruebas estandarizadas.

En cuanto a la subcategoría de investigación docente M3-ID, se encontraron pocos manifiestos, entre estos la profesora 2 argumentó que “el problema en la escuela es que la escuela no la acostumbraron a... al activismo, usted hace.... Y el maestro que no hace, pero que está construyendo allá con sus niños ...” Por su lado, la profesora 1 menciona la necesidad de innovar, de salir de lo convencional al decir “pero pues realmente me parece que, si queremos innovar, si queremos proponer otras cosas claro, hay que romper el molde para llegar a, y seguramente lo primero que uno va a escuchar es que eso no se puede.” Queda claro que, la innovación es una necesidad del aula, ya que permite al docente generar conocimiento y mejorar prácticas pedagógicas. Finalmente, el apropiarse de problemas actuales y reales son situaciones que se presentan constantemente en el aula, así lo exhibió el profesor 6 cuando manifestó “no es que sí, digamos en mi caso muchos temas de economía y política... no se seguirlo, no seguirlo; me tocó como dedicarle más tiempo como a la convivencia y a la cuestión de conflicto” En este sentido, durante los procesos de enseñanza muchas veces emergen temáticas que abordan las problemáticas del contexto, lo cual es una oportunidad de formar de manera integral a los escolares.

Lo dicho hasta aquí expone al modelo interpretativo como un componente presente en las concepciones del currículo. Desde esta perspectiva, se infiere que los docentes cuando pretenden abordar sus procesos de enseñanza a partir de las problemáticas del contexto generalmente asumen una postura del modelo interpretativo.

7.2.3. Modelo Socio crítico

El modelo socio crítico en esta investigación genera varios elementos reflexivos sobre un ideal de construcción curricular. No obstante, también expone limitaciones y oportunidades que pueden permitir a los docentes configurar concepciones curriculares, las cuales posiblemente pueden transformar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se encontraron discursos y manifiestos docentes que se ubican en las subcategorías expuestas a continuación. (Ver **Tabla 129**)

Tabla 129 Modelo socio crítico

Subcategorías	Concepto	Enraizamiento
M4-AC	la influencia de los medios masivos neutraliza y anulan la implementación curricular	1
M4-CC	el propuesto por la comunidad docente	3
M4-DP	el que es agente de cambio social y político para formación social e ideológica	1
M4-IP	no son importantes, ahora es lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal	2
M4-OC	favorecer la participación democrática y comunitaria	11
M4-PD	el que asume el currículo como práctica reflexiva, con implicación sociopolítica y cultural	6

Fuente. Autoría propia

Inicialmente, en la Afectación del Currículo, se encontró que una de las limitantes en la construcción curricular, es no tener en cuenta el contexto, Al respecto dijo la profesora 2 “Digamos en el consejo directivo que he podido observar, que se llegan con la idea de hacer colegio, pero no desde el contexto, sino desde lo que ya se viene prefijo.” Desde lo que afirma la docente, es posible que el currículo de la EAC obedezca a componentes externos por falta de espacios para el trabajo con la comunidad educativa, por lo cual las ideas previas de los docentes poco se hallan tenido en cuenta.

Por lo que se refiere a al concepto del currículo, subcategoría M4-CC, los profesores exponen la intención de escuchar a la comunidad educativa para luego como colectivo docente consolidar el currículo, tal y como lo expuso la profesora 3 “Se hizo un ejercicio con las comunidades que veníamos para saber que quisieran, si quisieran profundizaciones, que se hicieran técnico, ¿Cómo les gustaría la media? Y también los docentes llegamos, pues como con esas impresiones iniciales y con esas expectativas”

Cabe señalar que, la IED Esmeralda Arboleda Cadavid es un colegio nuevo, pero el currículo fue concertado entre la comunidad docente de manera previa a la construcción de la planta física. Sin embargo, emerge la necesidad de repensar el currículo, ya que como lo manifestó la profesora 2:

“...que nuestro currículo todavía no estaba... O sea, no estaba pensado para la comunidad, para esta comunidad pensaría que podría ser resultado de eso, o sea, nosotros vinimos aquí a aplicar algo que teníamos ya preestablecido para mirar qué pasaba. Creo que ya el otro año tendríamos que ser mucho más serios, sentarnos a pensar realmente.”

Queda claro que, el currículo de esta institución educativa fue consolidado para una población muy diferente a la actual, por ello, los profesores se consolidan como eje fundamental en las concepciones del currículo. En esta línea, manifiestan la necesidad de trabajar como colectivo para transformar o adaptar el currículo frente a las necesidades de la población actual, como lo consideró el profesor 7 “Creo que primero que todo toca que nos unamos como áreas para realizar y plantear la malla curricular, lo que llamamos aquí macro currículo.”

Ahora bien, lo anterior conversa con el M4-DP, puesto que es un tema poco abordado por los docentes participantes, así lo manifestó la profesora 1 “Yo creo que también es importante evaluar los programas de formación docente. Porque, pero no llegó a una academia de formación de licenciados y es lo más cuadrulado, estricto...” Desde esta perspectiva, los docentes como agentes de transformación y cambio social y político reclaman en su desarrollo profesional alternativas que les permitan modificar sus procesos de formación y trabajo con la comunidad.

Complementado el anterior panorama, el profesor 8 articula la subcategoría M4-IP cuando expone claramente el abordaje emocional “¿Cuáles son hoy las competencias fundamentales? Socioafectivas, punto. Si tú tienes un niño contento, agradable, un ambiente sólido, firme; listo, entonces sí podemos trabajar y enseñarle a él...” Lo anterior lo ratificó la profesora 2 “yo pienso que recogiendo lo que habíamos dicho un poco, la parte emocional y la parte convivencial es fundamental, porque nos va a ayudar después...la parte que nos corresponde como maestros, que es todo lo cognitivo y todo el desarrollo del pensamiento,”

Por otra parte, los profesores manifiestan favorecer la participación democrática y comunitaria, lo cual ubica el objetivo del currículo en el modelo socio crítico, por ejemplo, la profesora 1 dijo “si me parece que estamos cortos de trabajo con comunidad, de acercamiento real, donde por lo menos se escuche y se pueda generar una oferta.” La docente reconoce la falta de trabajo con la comunidad, pero a su vez expresa “Nunca vamos a abarcar todos los intereses, eso es una realidad darle gusto a todo el mundo es muy difícil, pero finalmente yo sí creo que se puede generar estrategias y formas de trabajo que permita que haya un mayor interés y mayor participación de los estudiantes...” Queda clara la preocupación de la docente por generar estrategias que permitan la participación de la comunidad, por ello también invita a involucra a las entidades externas como la SED.

En consonancia con la anterior, la profesora 2 conceptualizó “Yo pensaría que definitivamente el currículum tiene que responder a los intereses de la comunidad. Y necesita de los maestros, los estudiantes, padres, administrativos...” Por otro lado, el profesor 5, 6 y 7 ratificaron la importancia del trabajo y participación de la comunidad educativa como el principal propósito del currículo. Finalmente, frente a la subcategoría M4-PD, los profesores participantes consideran el currículo como un ejercicio de la reflexión constante que permite la transformación política y social. En particular, la profesora 1 reflexionó “o sea, también tenemos que evaluarnos y tenemos que mirarnos al interior hasta que apuntó también nuestra posición política, nuestra posición de formación, pues tiene mucho que ver con lo que estamos viendo en los estudiantes.” Adicionalmente, los profesores 2 y 7 incluyen en especial a la familia, ya que consideran que se encuentran alejados de los procesos académico y lo emocional, y solo se involucran cuando reciben los informes finales,

A modo de síntesis, el grupo de discusión concluyó que, los docentes claramente exponen su intención curricular desde una postura socio crítica, teniendo en cuenta que los aspectos emocionales, de interacción social, convivencia y la familia. No obstante, la presión por las pruebas estandarizadas genera limitantes, lo cual no permite su autonomía y el abordaje de las necesidades y expectativas de la comunidad. Por otra parte, reclaman espacios de

participación comunitaria que permitan consolidar un currículo que inicie del trabajo con la comunidad docente.

7.2.4. Modelo Decolonial

Con respecto al modelo decolonial, se encontraron muy pocos elementos que den cuenta de las concepciones sobre este modelo, lo cual deja de manifiesto que los profesores presentan poco conocimiento o timidez frente al abordaje de este.

Tabla 130 Modelo decolonial

Subcategoría	Concepto	Enraizamiento
M5-AC	la influencia de lineamientos, EBC, DBA, que limitan el conocimiento y valores contextualizados	6
M5-CC	basado en la interculturalidad y lo decolonial	1
M5-IP	considera aspectos emocionales, de iguales y RS	1
M5-ID	se investiga lo curricular desde las necesidades contextuales formativas	1
M5-OC	orientar hacia los valores culturales propios	1

Fuente. Autoría propia

En primera instancia, se exhiben las manifestaciones discutidas por el grupo, consideraciones como afectaciones al currículo (M5-AC). Desde este punto de vista, la profesora 2 dijo “Creo que hay diferentes formas o concepciones del currículo, y eso que una como la está planteando la profe Daisy, pero hay otra donde realmente el maestro la presión por los temas genera que se pierda lo otro, lo afectivo, lo emocional”. Por su parte, la profesora 1 “sugiere yo cambiaría la dinámica de las asignaturas, cambiaría la dinámica de los horarios, porque que permiten que se cumplan otro tipo de procesos que permite que se cumpla con los criterios de conocimiento, pero no que se busque llenar el contenido; ese es el problema.”

El profesor 6 es consiente que las dinámicas de clase se ven guiadas por las entidades nacionales. Al respecto consideró “definitivamente los docentes que acompañamos el proceso de estos muchachos este año, yo creo que fue más atendiendo a los estándares, a las [inaudible], a los DBA. Pero, no asumió realidad, a la realidad que ellos realmente la

realidad que ellos van a vivir” En concordancia, la profesora 1 manifestó “porque los DBA se hicieron fue para: no, ya no pudimos, démosle el mínimo de lo mínimo”. En esta discusión, los docentes concuerdan en que las guías que propone el MEN terminan siendo obligatorias, pero poco o nada permiten abordar los valores humanos.

Por lo que se refiere a la subcategoría M5-CC, son muy escasas las consideraciones de los profesores. Sin embargo, la profesora 3 mencionó tímidamente la categoría decolonial. “Para lograr ese currículo que se pretende alcanzar y que hay que actualizar según esas dinámicas, requiere entonces que le demos pie a lo convivencial y también a lo intercultural” Al parecer, se presenta temor el abordar un modelo decolonial en la escuela, posiblemente porque los profesores no pretenden salir de los lineamientos del MEN o de modelos tradicionales. No obstante, la profesora 2 expone “Uno debería pensárselo en un sujeto integral, pero sí es muy complicado, digamos que, si partiéramos y pudiéramos pensarnos en ese sujeto integral y a partir de ahí empezar un poco como a organizar currículum” En esta línea, las ideas previas, subcategoría M5-IP, pensando en un currículo integral probablemente se daría un paso hacia lo decolonial.

Indiscutiblemente, los docentes frente a la investigación manifiestan que lo principal es continuar con el grupo de discusión, como le manifiesta el profesor 6

“Yo pienso que es... no permitir que este espacio se pierda, es decir, ya formamos un grupo de docentes que estamos interesados en discutir, en escuchar, en aprender, en profundizar sobre este tema; entonces no permitir que se grupo se mantenga (corrige) eh... se acabe. Continuar el año entrante con el grupo y buscar la posibilidad de nuevamente conectarse con el IDEP y la Universidad Pedagógica para que sigamos trabajando en ese mismo proceso. Me parece muy edificante”

En consonancia el profesor 7 agregó:

“mantener el proyecto y también una población constante del proceso, de las situaciones que vayamos viviendo, no sé si de pronto también crear un grupo, no

sé, si de WhatsApp o de Teams. Algo así, donde podamos ir registrando algunas informaciones, datos que sirvan para registrar el proceso y también para el momento de la evaluación aprovechar esos recursos, esos datos para mejorar todos los procesos que nos hemos propuesto.”

Finalmente, las consideraciones sobre el objetivo del currículo, subcategoría M5-OC son muy escasas, entre estas la profesora 5 considera “...sería importante desde los mismos maestros y los estudiantes ¿Qué tipos de estudiantes queremos? ¿Qué me gusta de mi colegio? ¿Qué no me gusta? Y ¿Cómo me gustaría que fuera? Sí, si entendemos, por ejemplo, que no me gusta, pues es el primer punto de partida para entender que tenemos que cambiar ¿Cómo me gustaría? Desde esta perspectiva, el propósito curricular se ubica en componentes propios que si bien es cierto no se mencionan se presumen van enfatizados en los valores y la cultura.

7.2.5. Propuesta formativa

Para contextualizar, se exhibe que, durante las sesiones de discusión, el modelo más deseable en los discursos, manifiestos y conclusiones del grupo fue el modelo socio crítico. Sin embargo, concluyen que, deben obedecer al cumplimiento de temáticas asociadas a las pruebas estandarizadas ICFES, por lo cual exponen varios elementos del modelo tecnológico a pesar de abordar en su PEI el modelo interpretativo desde el constructivismo. Como resultado de las tres sesiones emergen las recomendaciones exhibidas a continuación.

En primera instancia, dentro del proceso de formación docente, los profesores participantes en el presente grupo de discusión manifiestan la importancia de dialogar, exponer ideas, sugerencias y concepciones del currículo, lo cual finalmente puede favorecer el desarrollo profesional del docente, ya que durante estas sesiones se intercambian saberes teóricos y basados en la experiencia. Actualmente, la institución educativa poco ha generado espacios de formación docente, lo cual ha limitado la construcción curricular que responda a las realidades de la población, en este caso los problemas emocionales y de convivencia.

Por ello, investigaciones como esta resultan pertinentes, pues dejan bases conceptuales y saberes que pueden permitir la continuidad de la construcción curricular de la institución educativa.

Por otra parte, no cabe duda de que las pruebas Saber ICFES generen tensiones entre los docentes, ya que finalmente es una de las herramientas que a través de escalas numéricas termina midiendo la calidad educativa de la institución y del maestro, pero no contempla otros elementos como lo emocional y humano de los escolares. Este panorama puede generar olvido de otros componentes curriculares que van más allá del abordaje de las temáticas preestablecidas por el MEN, limitando así una construcción curricular deseable desde las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este sentido, los profesores sugieren continuar con el grupo de discusión, en lo posible acompañado de la universidad y del IDEP, pues generalmente las entidades externas al culminar las investigaciones muestran los resultados, se alejan de la población objeto de estudio y no promueven continuidad o aplicación de propuestas que emergen en este tipo de trabajos.

Considerando que, los profesores exponen la intención de abordar prácticas pedagógicas y concepciones curriculares centradas en el ser político y social, los participantes también reclaman crear espacios institucionales diferentes a las semanas institucionales, en otras palabras, semanales o mensuales que permitan el desarrollo docente permanente, lo cual puede promover la consolidación, transformación y aplicación de un currículo contextualizado, “que salga del molde,” alejado de los estándares internacionales y nacionales. Dicho de otra manera, perder el temor de navegar por modelos como, por ejemplo, el sociocrítico o decolonial, pero respondiendo a las pruebas Saber.

7.3. Análisis de las observaciones de clase IED Esmeralda Arboleda Cadavid

En el marco del proyecto Caracterización curricular: Qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy, en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid de la localidad de Bosa, se realizaron seis (6) observaciones a diferentes clases con el propósito de reconocer lo que hacen y dicen los maestros y maestras en el desarrollo de su práctica de aula y la relación con sus concepciones frente al currículo, teniendo en cuenta los cinco modelos establecidos para la investigación: Modelo conductista (M1); Modelo técnico (M2); Modelo interpretativo (M3); Modelo sociocrítico (M4) y, Modelo decolonial (M5).

La relación de las observaciones realizadas se presenta en la siguiente tabla:

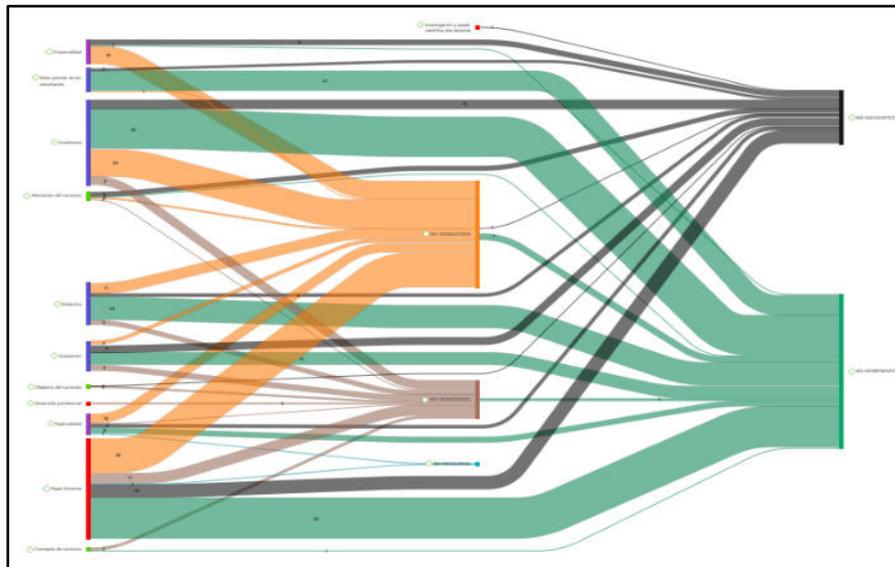
Tabla 131 Relación de observaciones realizadas

Fecha	Curso	Asignatura
4 octubre	1001	Filosofía
19 octubre	504	Educación artística
19 octubre	401	Educación Física
23 octubre	1102	Tecnología
26 octubre	101	Matemáticas
29 octubre	1102	Español

Como se evidencia en la tabla anterior, tres observaciones fueron realizadas en la secundaria de la jornada mañana y las tres restantes con educación básica primaria. El criterio de selección de cada espacio académico y de cada curso correspondió al deseo del maestro/a de ser observado en su práctica de aula y de participar en el desarrollo del proyecto de investigación.

A continuación, se presenta un análisis de las observaciones realizadas a partir del proceso de codificación en ATLAS. Ti, identificando aspectos de cada modelo curricular, señalando las redundancias y los cruces que se pueden establecer entre los cinco modelos. Además, se señalan subcategorías que emergieron al observar las clases.

Figura 151 Concurrencia de códigos asociando los cinco modelos curriculares



La **Figura 151** muestra que la codificación de las seis observaciones realizadas arrojó un total de 139 citas, siendo el modelo interpretativo el que mayor número de referencias tiene con 59, seguido del modelo conductista con 46; el modelo sociocrítico con 18; el modelo tecnológico con 15 y finalmente, el modelo decolonial con una sola referencia. Se establecieron 5 categorías básicas que corresponden a los modelos curriculares; 8 subcategorías: ideas previas; objetivos del currículo; enseñanza; concepto de currículo; buen profesor y papel docente; afectación del currículo; desarrollo profesional e investigación docente. Finalmente, emergieron 3 subcategorías: corporalidad; didáctica; espacialidad y evaluación.

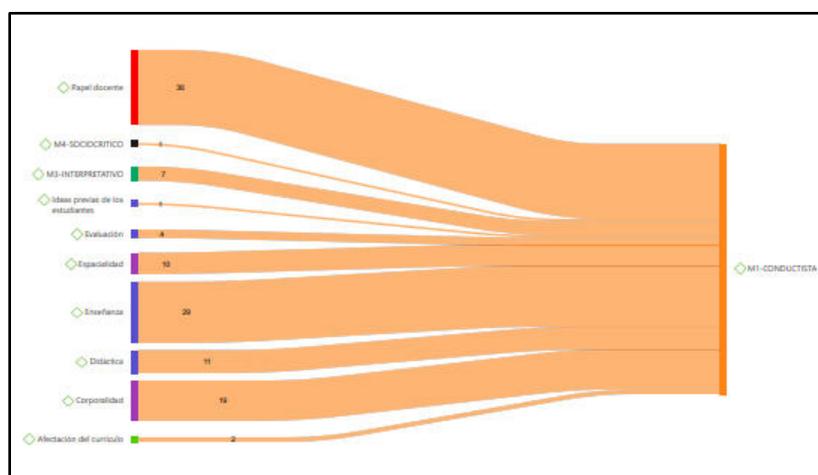
Lo anterior muestra que, en la práctica de aula, las y los maestros se mueven entre la transmisión de conocimientos propios de su campo disciplinar con lo que se busca alcanzar buenos resultados de aprendizaje y una enseñanza centrada en la disciplina y en la atención de los estudiantes. Es decir, el desarrollo de las clases se caracteriza por modos de hacer que se pueden asociar al modelo interpretativo y al modelo conductista.

Así mismo, la gráfica permite identificar que el modelo conductista y el modelo interpretativo se cruzan en siete codificaciones, lo que puede indicar que en la práctica de aula las y los

maestros combinan diferentes modos de hacer que han sido validados a través de sus trayectorias profesionales, que se articulan a los saberes escolares que enseñan y en los cuales se tiene en cuenta la población escolar con la que se relacionan y las características del medio.

7.3.1. Modelo conductista

Figura 152 Concurrencia de códigos Modelo conductista



En la **Figura 152** se presenta la codificación del modelo conductista a partir de 10 subcategorías en las que el mayor número de redundancias se localizan en tres: el papel del docente con 36; la enseñanza con 29 y la corporalidad con 19 relaciones. Esta última subcategoría emergió al reconocer que un elemento fundamental asociado a los modos de hacer de los maestros y maestras en el aula de clase es la conducción del cuerpo de los niños, niñas y jóvenes, es decir, que la práctica de aula pasa necesariamente por requerir determinado comportamiento corporal para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este esquema se puede notar que la disposición del espacio del aula (10 relaciones) también es un factor importante para el desarrollo de las actividades que las y los maestros diseñan para sus clases. La emergencia de la espacialidad como subcategoría que se relaciona con la enseñanza y la disposición de los cuerpos y de los objetos escolares en el aula y en la escuela, en general, así como, la regularidad de la subcategoría

corporalidad se pueden explicar por las asignaturas y los cursos en que tuvo lugar la observación. Estas dos subcategorías decrecen cuando los espacios académicos observados no corresponden a la básica primaria o no se relacionan con el arte, el deporte o la educación física.

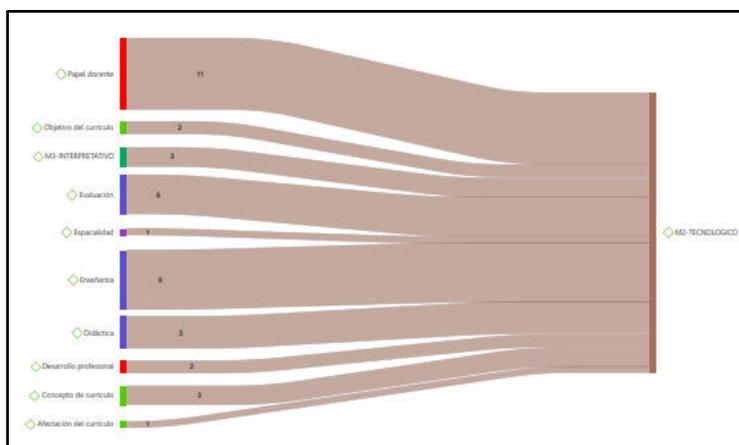
Otro elemento por destacar es que allí donde el modelo conductista tiene mayor presencia en los modos de hacer de los maestros y maestras, las exigencias de orden, atención, silencio, aseo y en general de dirección del cuerpo son centrales en la clase. Por ejemplo, en la preparación de una coreografía con niños y niñas de cuarto de primaria, la maestra llama a atención sobre el consumo de gaseosa, “¿Qué estás tomando, gaseosa? [Se dirige a Estiven, el niño enfermo] ¿Qué pasa con la gaseosa? Y ¿Por qué gaseosa?, es una norma de la clase querido amigo, la hicimos a principio del año [Estiven da una excusa, pero resulta inaudible]. Por eso y ¿Por qué estas tomando gaseosa? //Estiven: no sé. //Profesora de Ed. Física: No, si sabes. ¿listos? Va. [El ensayo continúa, buscando perfeccionar la figura del círculo en la coreografía]”.

El papel del docente se asocia a quien establece orden en el aula a partir de reglas claras, plantea acuerdos de convivencia, crea un espacio regulado para la enseñanza y genera una experiencia corporal, es decir, una disposición de cada estudiante para la clase, “listo, nos sentamos 1, 2, 3: bracitos ¡arri! //estudiantes: ¡ba! //profesora de matemáticas: ¡aba! //estudiantes: ¡jo! //profesora de matemáticas: ¡arri! //estudiantes: ¡ba! //profesora de matemáticas: ¡aba! //estudiantes: ¡jo!”. La disciplina ocupa un lugar importante para el desarrollo de la práctica de aula por lo que guardar silencio, permanecer sentados, mirar al tablero, no interactuar con el dispositivo móvil o con algún otro objeto son expresiones de que el estudiante presta atención a lo que el maestro o la maestra quiere señalar, “Bueno, vamos a repasar el tema de unidades y... //estudiantes: decenas. //Profesora de matemáticas: decenas ¿cierto? Bien sentaditos para que podamos escuchar y atender, ¿ahorita vamos a escribir algo?: No, solamente vamos a... //estudiantes: escu... //Profesora de matemáticas: Prestar atención, cierra cuaderno, guarda la hojita y presta atención. Vamos a ver cómo estamos hoy de atentos”.

La enseñanza tiene como lugar central al docente, quien es el portador del saber y quien expresa ese saber de manera lineal y esquemática en el tablero. Los estudiantes poseen un lugar pasivo pues sólo intervienen para afirmar o negar la información suministrada por el docente, “¿algo de dificultad para entender eso? No ¿cierto? queda claro que es la macroestructura ¿cierto? A diferencia de la superestructura, listo”.

7.3.2. Modelo técnico

Figura 153 concurrencia de códigos Modelo técnico



La **Figura 153** deja ver que de 43 codificaciones asociadas al modelo tecnológico el mayor número de redundancias se encuentran en la subcategoría papel del docente con 11 relaciones seguido de enseñanza con 9 y evaluación con 6. En 3 oportunidades este modelo curricular se encuentra con los modos de hacer del modelo interpretativo.

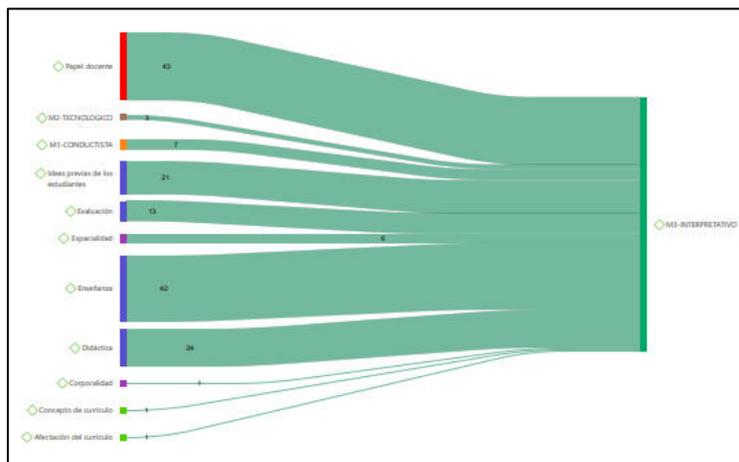
El papel del maestro/a como un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula se expresa en los modos de transmitir el conocimiento, en las metáforas y recursos que utiliza para la enseñanza de su saber, en las maneras de organizar el grupo y de interactuar con las y los estudiantes, “ahora vamos a hacer los palotes al otro lado, ¿cuántos palotes hago aquí? //estudiantes: uno. //profesora de matemáticas: uno, ¿cuántos palotes hago aquí? //estudiante: ¿profe que toca poner aquí? //profesora de matemáticas: el 1... ¿cuántos palotes hago acá? //estudiantes: tres. //profesora de matemáticas: tres: 1, 2, 3

¿cuántos palotes hago acá? //estudiantes: cinco. //profesora de matemáticas: cinco: 1, 2, 3, 4, 5. y ahora, cuéntenlos todos y les sale el resultado”.

Es de subrayar la relación que se establece entre las formas de enseñar que caracterizan el modelo técnico con políticas y proyectos que intervienen en la escuela y que replantean el sentido del currículo. Así, la formación para el trabajo y la articulación del colegio con el SENA desplaza la enseñanza de los “saberes escolares tradicionales” por saberes técnicos que buscan formar mano de obra calificada para el mercado laboral, “Bueno, se sientan y vuelvo para los que acabaron de llegar, chicos. Profe no hay, usted sigue [ininteligible], si pienso que grado 11, primera promoción Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid no puede salir solamente con el título de bachiller, esto se llama formación complementaria, es el convenio que hace la institución, secretaria de educación, IBM. Por cada curso que usted hace, a usted le dan una insignia digital que cuando usted se vaya a presentar a una universidad, cuando se vaya a presentar a un trabajo, si usted quiere trabajar y estudiar, usted debe tener algo que le sustente su futuro, si yo por ejemplo Johana y Mara, Mara se presenta con las credenciales y Johana no se presenta con las credenciales ¿Quién tiene valor agregado?: //estudiantes: mara. //Profesora de Tecnología: Mara ¿Si ven?, y obviamente en este momento siglo XXI a usted sí o sí le piden que debe tener algún tipo de certificado en manejo de herramientas digitales, eso se lo está dando y no se lo está dando cualquiera, se lo está dando LinkedIn”.

7.3.3. Modelo interpretativo

Figura 154 Recurrencia de códigos Modelo interpretativo



En el esquema anterior (**Figura 154**) se evidencia que se realizaron 59 codificaciones asociadas al modo de hacer del modelo interpretativo. El mayor número de redundancia se asocia al papel del docente con 43 relaciones, seguido de 42 referencias asociadas a la subcategoría de enseñanza y 24 que se relacionaron con la didáctica. Este modelo curricular está relacionado con el modelo conductista en 7 redundancias y con el modelo tecnológico en 3. Se podría señalar que los modos de hacer que se pudieron observar en las aulas de clase se asocian a este modelo en tanto la práctica de enseñanza de las y los maestros es constructivista y tiene como finalidad lograr buenos resultados de aprendizaje como de principios del conocimiento humano. En algunos casos, estos resultados de aprendizaje se asocian a problemáticas del contexto escolar o a elementos particulares de la vida de las y los estudiantes.

En la clase de educación artística se puede evidenciar la forma como el maestro reflexiona sobre su propia práctica para modificar la forma en que enseña. “//Zota, p: ¿ósea usted deja esas consultas al principio de la clase siempre? //Profesor de artes: Sí, cuando no se les da talleres, digamos como hoy. Digamos yo tenía, hay dos talleres y hay muchos que aún no han entregado, ósea que volver a dejar otro taller es perdido... La idea es como eso, digamos que, que me pasaba a mí al inicio trataba de darles muchos conceptos, pero a la

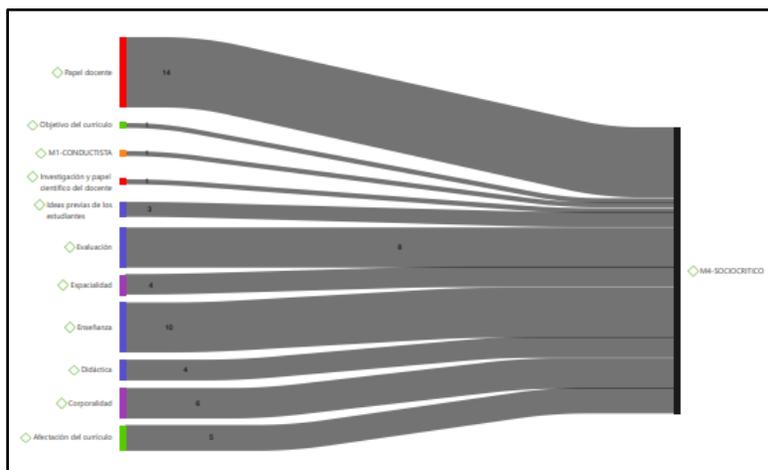
hora de la verdad cuando íbamos a ver que habían comprendido, digamos desde lo cognitivo que les quedaba de esos conceptos: nada. Ni siquiera... porque había ciertos chicos que memorizaban ciertas cosas, entonces cuando tu hablabas con ellos, digamos yo me siento y le hago alguna pregunta “bueno y la responsabilidad ¿Qué es?”, ellos trataban de recitar lo que habían aprendido, de recitarlo y daban como el inicio, pero ya después como que “no profe es que se me olvidó”. Entonces tocaba con ellos como tratar de darles la idea más como... acercarla más al contexto de ellos, entonces desde eso deje de dar cantidad de conceptos, sino un concepto muy básico y lo importante de artes es sobre todo la práctica, sino que con ellos por lo que te digo, tocó volver a recaer en los talleres, que para mí es una medida correctiva, porque la amenaza fue así “ah como ustedes no fueron capaces de hacer el taller de...” entonces vamos a volver a sacar talleres. Fue una manera muy conductista de volverlos a esto”.

Esta forma de entender la propia práctica de aula y la relación que las y los estudiantes establecen con el conocimiento que el maestro enseña bien puede asumirse como un rasgo característico del modelo sociocrítico. Sin embargo, se puede evidenciar una tensión entre lo que enuncia como práctica pedagógica y aquello que ocurre en el desarrollo de sus clases.

La perspectiva constructivista en diálogo con otras formas de enseñar se evidencia en todas las clases observadas, en las que se interroga a las y los estudiantes sobre el tema que se está abordando, buscando explorar si realizaron la tarea o si establecen alguna asociación con algún otro elemento de su medio. “Listo, después de la argumentación entonces ¿Qué viene?... ya sería la parte de cierre, también acá cierro conclusiones ¿Qué debemos hacer en un texto argumentativo en el cierre o conclusión? ¿Qué habíamos dicho? ¿era qué?... [Nadie contesta] ... retomar todo el desarrollo del texto, lo retomamos acá para redondear, concretar cuales son las posibles o las posibles herramientas... acercamiento de solución al problema, o simplemente plantear la idea al lector; la persona que este leyendo nuestro texto, en seguir reflexionando o apoyar a favor o en contra esa reflexión que yo estoy argumentando sobre esa problemática”.

7.3.4. Modelo sociocrítico

Figura 155. Redundancia de códigos Modelo sociocrítico



La **Figura 155** muestra las redundancias asociadas al modelo sociocrítico donde el mayor número de relaciones se establecieron con el papel docente con 14 vínculos. La subcategoría enseñanza se repite en 10 oportunidades y la de evaluación en 8. Este modelo curricular fue codificado en 18 citas lo cual muestra una distancia significativa respecto al modelo interpretativo y al modelo conductista. Lo anterior no significa que en la práctica de aula las y los maestros no expresen sus apuestas políticas de transformación social o no reflexionen sobre su propia práctica, sino que tales aspectos quedan invisibilizados ante las dinámicas grupales y las condiciones en las cuales tiene lugar la práctica pedagógica. Así,

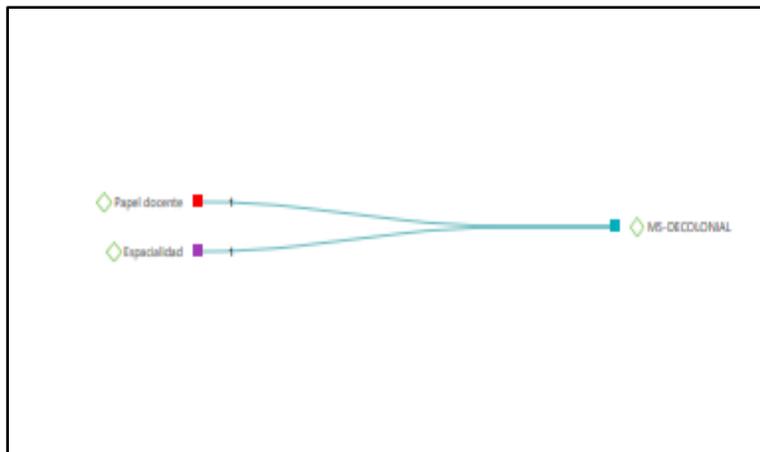
“Entonces... (volviendo a la conversación sobre los libros de texto) el libro valía 15000 pesos, hice reunión de padres y me faltaba medio salón por libro, (susurrando) “tatata quiero contarles que... unos niños con libro y otros mirándome, así no se trabaja”, entonces llegué y les dije: “bueno papá usted que sería capaz de hacer por su hijo” “eh... la vida”, eso mejor dicho: “a bueno papá si usted daría los ojos, si usted daría los riñones y usted la vida, yo no les estaría pidiendo el libro de texto. Demuéstreme que usted daría 15000 pesos por su hijo”. a la semana siguiente... //estudiante: listo. //profesora de matemáticas: listo, déjala aquí paradita al lado de la mesa, gracias (podría suponerse que la canasta de refrigerios), cuidado, despacio; al comedor ¿listo? súbete el pantalón. con él (estudiante)

tengo un problema serio de personalidad por su sobrepeso... entonces. //Aldana, a: y la familia... //profesora de matemáticas: sí, él está en control nutricional, va a controles con terapia de lenguaje también, tiene varios procesos, pero no ha sido fácil. eh... la mamá tiene una ansiedad al doble de él, entonces la mamá medio habla de eso, se pone a llorar y claro ya es una señora bastante mayor... bueno, ahí hay unas implicaciones. entonces bueno, eso es lo que pasa... //Aldana, a: entonces hiciste la reunión con los padres y... //profesora de matemáticas: y les dije, y llegaron los libro. entonces, yo les juego a eso, yo aprendí que hay que tocarles la fibra, yo generalmente no me pongo “¡pero, papá!”, No y esta vez les dije: “mire papás, ¿usted que ha proyectado en la vida?” tal cosa tal otra “¿usted que quería estudiar?, nosotros sabemos mucho de frustración, hemos pasado muchas [inteligible], porque nadie proyectó, nos ayudó a proyectar algo sobre la vida y creíamos que nos la sabíamos todas. A veces hubo quien, pero no lo hicimos, si su hijo cae en un hospital ¿usted que hace? ¿Qué pasa con su trabajo?” “renuncio” “por eso, su hijo no está grave, no necesita que usted renuncie al trabajo, pero dedíquele el poquito tiempo que tiene, vuélvalo de calidad y no espere que llevarlo a un hospital para dejar el trabajo”. Yo los permeo por ahí y me ha funcionado bastante bien [una profesora interrumpe la conversación con un aviso]: Listo, entonces yo les dije... eh... es la manera de tocarlos y permearlos, porque si no, uno acá a las patadas; me aburrí de esta comunidad...”

Si bien es importante la referencia de la maestra a la forma que utilizó para persuadir a los padres de familia para que pudieran adquirir el libro de texto, que es un recurso para el aula fundamental cuando se trabaja con niños y niñas de los primeros grados de primaria, lo que también resulta importante es la relación que la maestra plantea con sus estudiantes y las familias. Esta relación se expresa en conocer sus problemáticas personales y familiares y en buscar apoyo y orientación para que sus estudiantes las tramiten.

7.3.5. Modelo decolonial

Figura 156 Recurrencia de códigos Modelo decolonial



Finalmente, la **Figura 156** muestra que al modelo decolonial se asocia a una cita, la cual se relaciona con el papel del docente y con la espacialidad. El espacio de aula no regulado, sino entendido como un espacio de creación y de interacción libre lo expresa la maestra de educación artística. En este sentido se pone en cuestión la forma tradicional/colonial de organización de los cuerpos escolares en el espacio del aula, “Es eso, entonces es un poco también como empezar a manejar eso, para mi importante, que yo creo que se aprender más, que se aprenden muchas cosas, a pesar de que lo que están hablando no tenga nada que ver con esto, es precisamente esto que está pasando aquí, que ellos tengan un espacio para que ellos jueguen, un espacio de hablar. Entonces, cualquier otro profe viene y dice “no, el desorden que hay en el 500”, hay unos chicos... a bueno, otras que son niñas, niñas, son ellas que son como Dorian, son esas dos chiquitinas”

7.3.6. Consideraciones finales

Este análisis de las observaciones a las prácticas de aula de las y los maestros implicó situar la pregunta de por qué hacen lo que hacen en el aula y qué moviliza ese hacer. Estas cuestiones posibilitaron tomar una posición (no sólo para observar, sino para interrogar sin el propósito de juzgar o de encasillar esos modos de hacer) y partir de un supuesto inicial:

mirar la clase y repreguntarnos por lo que pasa en ella significa posicionar al maestro/a como protagonistas y al aula de clase como acontecimiento. En esta línea, observar una clase, supuso, siguiendo a Nicastro (2010) dos operaciones, “Una tiene que ver con salirse de miradas que capturan, esas que no pueden dejar de ver, como si “no pudiera sacarle los ojos de encima”, sin distancia, sin palabras, capturados sobre todo por lo que no aceptamos como tal. Otra operación se relaciona con salirse de miradas que clausuran, en el sentido de miradas que se cierran a la vista, que paradójicamente quedan ciegas. Miradas repetitivas, uniformes, tipificantes”.

Mirar requirió un ejercicio de apertura, de diálogo, de interrogación no sólo por un modelo curricular, sino por lo que ocurre en la escuela en su cotidianidad. Así, estos modos de hacer de las y los maestros dan cuenta de que el espacio de la clase está mediado por estrategias y formas creativas que sitúan conocimientos, valores y significados en una estrecha red de relaciones que son cambiantes y que se niegan a ser capturadas o clausuradas de un solo vistazo. Estos modos de hacer son también formas creativas de resistencia y de lucha contra las condiciones en las cuales tiene lugar el acto de enseñar. Resistencia al silencio y a la indiferencia de los estudiantes ensimismados en el consumo, sus problemáticas familiares y un contexto social y políticos que los invisibiliza y los señala.

Finalmente, estos modos de hacer que fueron observados son la posibilidad no para interrogar a la escuela por lo que hace o deja de hacer, sino para reconocer las condiciones materiales y de saber en las que tiene lugar el oficio de ser maestro/a.

7.4. Análisis de resultados de documentos institucionales IED Esmeralda Arboleda Cadavid

Los documentos institucionales permiten describir e interpretar componentes que direccionan los procesos pedagógicos, didácticos y convivenciales de las instituciones educativas. La lectura de estos da cuenta de las realidades, expectativas y propósitos de la institución, lo cual favorece el análisis, la reflexión y planteamiento de estrategias que pueden promover el cambio de aquellos aspectos considerados no pertinentes en el contexto.

Cabe señalar que, los documentos institucionales son construcciones generalmente colectivas, donde los saberes y aportes de los docentes son fundamentales, puesto que en resumidas cuentas son los que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Desde esta perspectiva, se realizó la caracterización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Macro currículo, Sistema de Evaluación Institucional (SIE) y Pacto de Convivencia, documentos considerados relevantes, puesto que a partir de estos se configuran los demás elementos institucionales.

Inicialmente, los documentos fueron registrados en el Atlas Ti, software que facilitó asignar códigos a los fragmentos asociados a las categorías deductivas y subcategorías. Posteriormente, se interpretaron y describieron aquellos elementos considerados relevantes, y que responden al objetivo de la investigación.

En primera instancia, se caracterizó el PEI, considerado como el documento más importante de las instituciones educativas, esta muestra el horizonte, misión y propósitos del colegio. En segunda instancia, está el macro currículo, este guía los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, con el propósito de generar aportes sustanciales al cumplimiento del PEI y formación escolar. En tercera instancia, se abordó el SIE, el cual permite evidenciar los avances y dificultades de los estudiantes. Y, finalmente, el pacto de convivencia, texto que marca la ruta para mejorar la interacción social y la resolución de

conflictos de la comunidad educativa. A continuación, se exhiben los hallazgos encontrados en los documentos mencionados.

7.4.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

La IED Esmeralda Arboleda Cadavid, al igual que todas las instituciones educativas colombianas cuenta con el PEI, documento que es la carta de navegación, guía institucional que describe los principios y fines de la institución educativa. Asimismo, los recursos docentes, didácticos, las estrategias pedagógicas, sistema de gestión, el reglamento para docentes y estudiantes. Cabe señalar que, este documento es particular en cada establecimiento educativo.

Por lo que se refiere al PEI de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, presenta como título “Activismo con responsabilidad social, tecnológica y ambiental”, además consta de 128 páginas cuyo contenido se encuentra distribuido en 12 capítulos titulados de la siguiente manera:

1. Marco institucional: Se encuentra la caracterización sociodemográfica de la población del colegio, la historia de la consolidación institucional y las características propias de cada una de las comunidades que se unieron para fundar la institución actual.
2. Horizonte institucional: Contiene la misión, la visión, los principios y valores institucionales, los perfiles y funciones de los diferentes actores de la comunidad educativa como directivos docentes, docentes, estudiantes, personal administrativo, de vigilancia y de servicios generales. Adicionalmente, incluye los símbolos institucionales como la bandera, el escudo y el himno que aún se encuentran en construcción. Finalmente, se encuentra la descripción del gobierno escolar, la forma de elección y sus funciones particulares.

3. Gestión académica: En este apartado se consolida la información referente al modelo y al enfoque pedagógico de la institución, los énfasis y las líneas de profundización que se implementan en la institución y, los principios orientadores.
4. Sistema Institucional de Evaluación (SIE): Describe los mecanismos o criterios de evaluación, las herramientas con las que cuentan los docentes para evaluar y la escala de valoración institucional.
5. Mallas curriculares: Aquí se encuentra detallado el plan de estudios de la institución, se describen las asignaturas fundamentales y las asignaturas adicionales especificando su intensidad horaria en cada uno de los niveles académicos.
6. Proyectos transversales: Recoge la información de los proyectos transversales que se desarrollan en la institución, entre los que se encuentran: Democracia y paz, Tiempo libre y hábitos saludables, Medio ambiente y protección, PRAE, Educación sexual y Gestión de riesgo, prevención y atención de desastres y emergencias.
7. Otros proyectos: Se detallan los proyectos particulares de la institución que se promueven como complemento a la formación académica de base de los estudiantes como lo son la Jornada escolar complementaria, Programa de inclusión escolar, 10 libros en un año, Picasso y Hermes.
8. Gestión comunitaria: Contiene las relaciones que se establecen entre el colegio y la comunidad aledaña a sus instalaciones y, las entidades que se articulan con la IED como la comunidad del barrio, la Dirección Local de Educación, la Secretaría de Educación, Biblored, el IDR, Idartes, la Cámara de comercio de Bogotá, entre otras.
9. Plan Local de Cultura: En esta sección se encuentra la información referente a la articulación institucional con el plan local de cultura de Bosa, incluyendo las estrategias, las expresiones locales y las muestras artísticas que allí se desarrollan.

10. Gestión administrativa: Se detallan los procesos de gestión académica, la administración de la planta física, los recursos, los servicios, el talento humano y el apoyo financiero y contable que requiere la institución para su adecuado funcionamiento.
11. Recursos: Consolida la descripción de los recursos humanos, didácticos y financieros con los cuales cuenta la institución.
12. Procesos administrativos: Se encuentra la información referente a los procesos de matrícula, los dispositivos para el registro de la información y el inventario institucional.

Ahora bien, con el propósito de realizar una caracterización de este documento institucional (PEI) teniendo en cuenta las categorías y subcategorías propuestas para la investigación titulada “Caracterización curricular: Qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy”, en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se realizó la codificación por medio del programa Atlas Ti, el cual permitió identificar las unidades de información correspondientes a los diferentes modelos curriculares que se evidencian dentro de su contenido. Adicionalmente, se identificaron las subcategorías que se relacionaban con cada una de las consideraciones allí encontradas. Los códigos utilizados para la codificación fueron los siguientes: (Ver **Tabla 131**)

Tabla 131 codificación de categorías y subcategorías

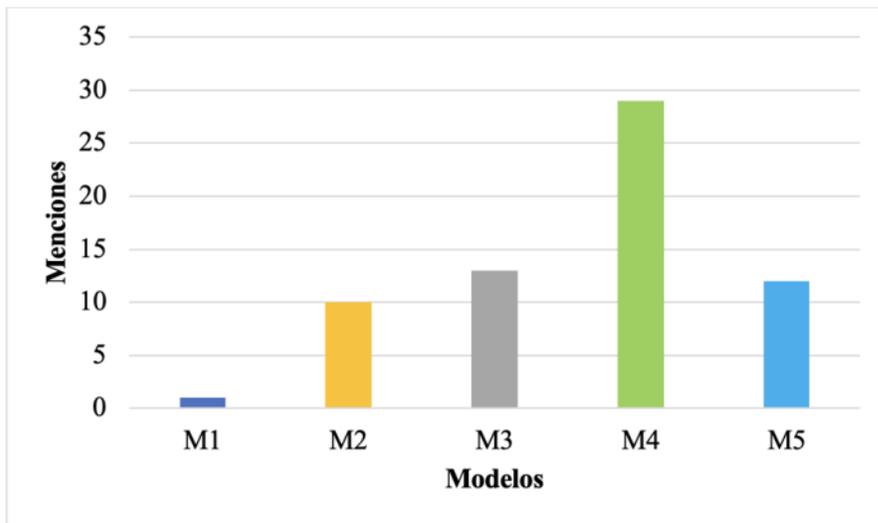
Categoría	Subcategoría	Código
Modelo conductista	Ideas previas de los estudiantes	M1 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M1 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M1 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M1 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M1 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M1 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M1 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M1 (Investigación docente)

Categoría	Subcategoría	Código
Modelo tecnológico	Ideas previas de los estudiantes	M2 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M2 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M2 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M2 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M2 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M2 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M2 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M2 (Investigación docente)
Modelo Interpretativo	Ideas previas de los estudiantes	M3 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M3 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M3 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M3 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M3 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M3 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M3 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M3 (Investigación docente)
Modelo Sociocrítico	Ideas previas de los estudiantes	M4 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M4 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M4 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M4 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M4 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M4 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M4 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M4 (Investigación docente)
Modelo Decolonial	Ideas previas de los estudiantes	M5 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M5 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M5 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M5 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M5 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M5 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M5 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M5 (Investigación docente)

Fuente. Parga y Mora (2023)

En el documento del PEI de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se encontraron 65 citas en total, las cuales se encuentran distribuidas en las 5 categorías referentes a los modelos curriculares. Sin embargo, sus frecuencias fueron diferentes como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 157. Frecuencia de citas relacionadas con cada categoría de análisis



La categoría con mayor frecuencia fue la M4, relacionada con el Modelo socio crítico, la cual promueve la emancipación y la transformación social, a través del trabajo colaborativo en el que se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

...El estudiante del Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid IED se caracteriza por una identidad fortalecida en sus capacidades humanas e integrales que lo ubican en su contexto social y cultural como un ciudadano, líder, participativo, responsable, comprometido, respetuoso y promotor de una sana convivencia.

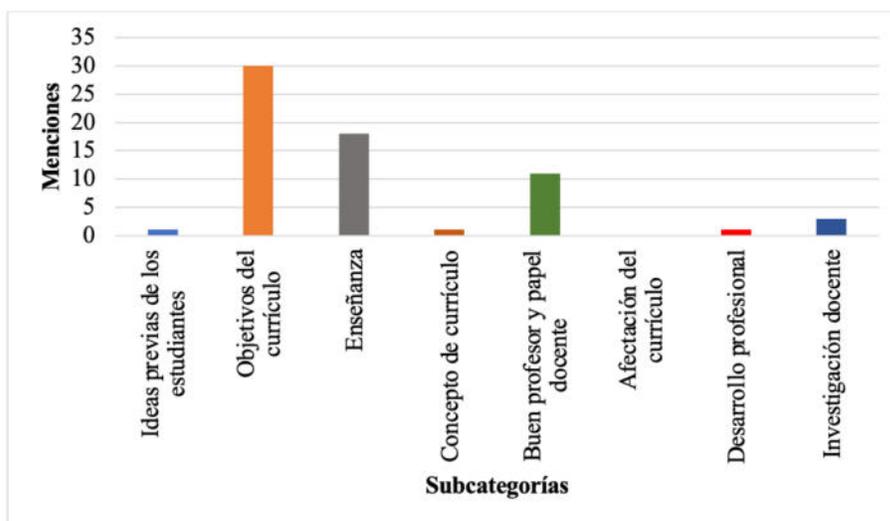
A su vez, asume el reto de solucionar problemas poniendo en práctica su pensamiento crítico; el fortalecimiento de una segunda lengua, la tecnología, las ciencias y sus competencias ciudadanas; el desarrollo de su corporalidad y la

promoción de la actividad física para la salud; así como el cuidado de los recursos naturales y del medio ambiente consolidando su proyecto de vida para transformar su contexto social, cultural y su entorno...

Con respecto a los modelos M2, M3 y M5 mostraron una frecuencia similar, pero no comparable con lo hallado en el modelo M4. Este último tiene más del doble de frecuencias que los otros modelos, lo que evidencia una dominancia considerable de una visión Sociocrítica sobre las demás, sin dejar de lado algunos elementos que enriquecen y diversifican el currículo, además consideran los modelos tecnológico, interpretativo y decolonial.

En lo referente al modelo Conductista, sólo se encontró una mención, dejando en evidencia que el PEI se aleja sustancialmente de este modelo curricular dentro de los planteamientos de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid. En efecto, los resultados mencionados anteriormente dan cuenta de un Proyecto Educativo Institucional que le apuesta a un currículo innovador con una visión social fuertemente marcada y con una proyección bien definida. Complementando, se exhiben la frecuencia de menciones por subcategorías (ver **Figura 158**)

Figura 158. Frecuencia de menciones por cada subcategoría.



Fuente. Autoría propia

Como se evidencia en la **Figura 158**, las subcategorías que más están representadas en el PEI de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid son las de Objetivos del currículo. Enseñanza y Buen profesor / Papel del docente, siendo la de Objetivos del currículo la subcategoría con más menciones, lo que se relaciona con la naturaleza del documento PEI como carta de navegación en la que se desglosa el propósito del currículo y los principios que orientan la IED. Las subcategorías de Enseñanza y Buen profesor / Papel docente, también juegan un rol central dentro del PEI en tanto son pilares que consolidan una visión institucional y aportan a una correcta proyección de la educación que se ofrece en el colegio como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Formar ciudadanos integrales, humanos, responsables, críticos y transformadores de la sociedad, capaces de reconocer al otro desde la diferencia y la diversidad poniendo en ejercicio sus deberes y derechos a partir de su realidad.”

“Promover una formación apropiada y una atención pertinente a los estudiantes frente a su proyecto de vida, respetando sus ideales personales, sociales y culturales, pero dando cuenta de los aportes específicos para cualificar sus expectativas y necesidades.”

“El docente debe ser creativo para promover actividades que se articulen con el contexto y realidad del estudiante, esperando a que logre darle el sentido a su aprendizaje (...) un docente que promueve los procesos y propicia diferentes situaciones de aprendizaje que le permiten al estudiante construir sus propios andamiajes para desarrollar, además de poner en práctica sus saberes.”

Dentro del Proyecto Educativo Institucional de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se mencionan con menor frecuencia las subcategorías Ideas previas de los estudiantes, Concepto de currículo, Desarrollo profesional e Investigación docente, cuya frecuencia no supera las 3 menciones a lo largo de todo el documento. Lo anterior puede atribuirse a la naturaleza de este tipo de documento, cuyo propósito se centra en estructurar los pilares

institucionales y no en consolidar un marco de referencia teórico o unos lineamientos o propósitos de la labor docente.

Finalmente, la subcategoría Afectación del Currículo no se menciona dentro del PEI de la institución, lo cual se atribuye a su reciente consolidación y construcción, atendiendo al tiempo de apertura del colegio y de la escritura del documento que corresponde al año 2022. Esto evidencia que hasta ahora se está fortaleciendo la institucionalidad del Proyecto Educativo Institucional y la consolidación de la comunidad educativa. Un año es un periodo demasiado corto para identificar cuáles son las actividades que pueden afectar el currículo de la institución tanto externa como internamente, por lo que se justifica la no mención de esta subcategoría dentro del PEI.

La IED Esmeralda Arboleda Cadavid proyectó su visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para el año 2027, por lo que, al cumplirse este plazo, debe ser reevaluado y reestructurado acorde a las condiciones particulares de la institución. Por ello, es recomendable hacer una valoración de todos los aspectos evaluados dentro de la presente investigación en el momento de realizar la actualización del PEI o cuando esté cerca la finalización de su periodo de implementación con el fin de evaluar logros y reorientar las directrices institucionales.

7.4.2. Sistema Institucional de Evaluación

Uno de los esfuerzos centrales de la Institución Educativa Esmeralda Arboleda durante el año 2023, fue la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación (SIE), que respondiera al modelo pedagógico institucional. En este sentido, a partir del modelo constructivista social con enfoque en el aprendizaje significativo, el cual adopta la institución después de varias discusiones pedagógicas realizadas antes de la fusión de los dos colegios mencionados anteriormente en la caracterización, durante las primeras semanas institucionales como nuevo colegio, y otros espacios habilitados para dicho trabajo donde se recogieron los aportes de todos los docentes.

Los insumos se llevaron al consejo académico, ya que según el Decreto 1075 de 2015 “es una instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento” Después de afianzar el modelo pedagógico y enfoque, las diferentes áreas realizaron lecturas del SIE de los anteriores colegios, con el objetivo de retroalimentar, analizar y extraer aquellos elementos que podrían aportar en esta construcción. Los representantes de área recogieron manifiestos, expectativas y sugerencias de los profesores para ser llevados a consideración en las reuniones de los consejos, las cuales fueron cada ocho días por jornada y quincenal las dos jornadas (tarde y mañana).

Durante las sesiones destinadas para discutir el SIE, se consideraron los elementos que pueden permitir una evaluación centrada en los procesos de enseñanza constructivista y alejada de las evaluaciones punitivas. Finalmente, el consejo seleccionó dos representantes para recoger las memorias de las discusiones y redactar el primer documento que tendrá aplicación después de la aprobación del consejo directivo. Después de contextualizar el origen del SIE, a continuación, se analizan los componentes que permiten una caracterización curricular.

Inicialmente, el documento expone como componente pedagógico “... la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.” El anterior fragmento busca articular la evaluación con el modelo pedagógico institucional. Por otra parte, el SIE del colegio define evaluación como

un proceso continuo, objetivo y formativo que busca valorar el ser de manera integral, siendo diferencial, dinámico y flexible. Este proceso se evidencia en los estudiantes a través de tres dimensiones: cognitivo, procedimental y actitudinal, las cuales permiten identificar habilidades, aptitudes, destrezas, así como el avance y alcance de las competencias y desempeños propuestos en cada área académica. Asimismo, posibilitan el reconocimiento de posibles dificultades para poder redirigir

oportunamente el proceso educativo y lograr el progreso en la formación integral del estudiante.

Por lo que se refiere al soporte legal se citan los siguientes referentes:

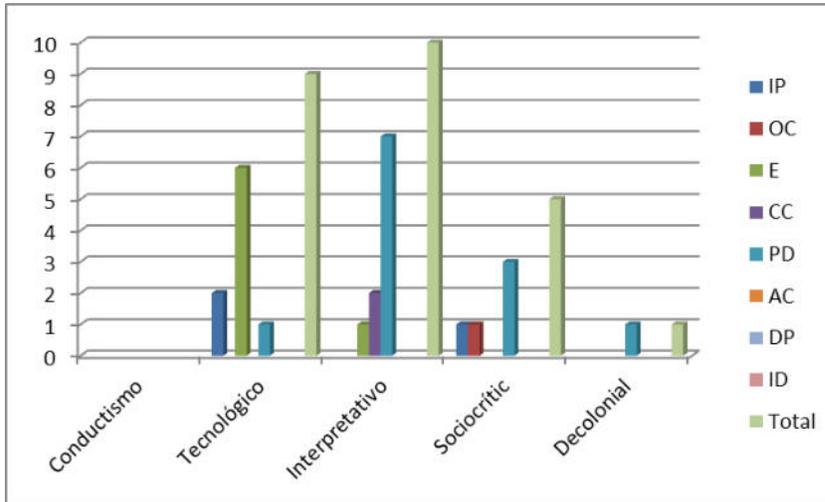
7.4.3. Referentes legales

El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes del Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid IED, se fundamenta teniendo en cuenta los siguientes principios legales.

- Constitución Nacional de la República de Colombia.
- Ley 115 de 1994 (artículos 23 y 31) que establecen las áreas obligatorias en las IED
- Decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en las instituciones educativas. ((De acuerdo con el artículo 11° cada establecimiento educativo, debe definir adoptar y divulgar el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, una vez sea aprobado por el consejo académico y posteriormente aprobado por el, consejo Directivo, incorporándolo al Proyecto Educativo Institucional Esto implica el diseño de criterios, procesos, estrategias y procedimientos de evaluación con el ánimo de proporcionar a los estudiantes una educación de calidad.)
- Decreto número 1411 de 2022 el cual reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y dicta otras disposiciones.
- Decreto 1421 de 2017 que regula la atención educativa a estudiantes de educación inclusiva.

Al revisar el documento para extraer los componentes que presenta asociación con las categorías y subcategorías expuestas anteriormente, se encontró una tendencia hacia el modelo interpretativo (ver **Figura 158**)

Figura 158 Categorías y subcategorías SIE



Fuente. Autoría propia

En esta gráfica, se evidencia que la mayor frecuencia se halla en el modelo interpretativo con 10 citas, las cuales corresponden al 42 % del total de citas asociadas a las categorías y subcategorías. Lo expuesto permite inferir que, el documento presenta una tendencia hacia este modelo. En caso contrario, se encontraron pocos o ningún componente conductistas, según el juicio de los investigadores. Con respecto a las subcategorías, se consideró que el SIE resalta el papel docente (PD) dentro del modelo interpretativo como el elemento más importante, por ello, muestra una frecuencia de 7 citas, que corresponden al 30%,

Ahora bien, se interpretan las citas que se asocian con las subcategorías y categorías, con el propósito de hacer la caracterización curricular. En primera instancia, no se hallaron componentes conductistas, por esto iniciamos con el modelo tecnológico expuesto a continuación.

Modelo tecnológico

Los elementos hallados en el SIE, y que se ubican en este modelo, claramente muestran la necesidad de evaluar el aprendizaje pensando en obtener resultados a nivel nacional.

Desde esta perspectiva, el capítulo 2 “Evaluación y promoción” propone los criterios de evaluación como “fundamentales para establecer estándares de evaluación que garanticen la equidad y la calidad en el proceso educativo. Además, se aborda la escala de valoración institucional, la cual establece los niveles de logro que serán utilizados para evaluar el desempeño de los estudiantes, asegurando su correspondencia con la escala nacional.” También menciona el conocimiento como el objetivo de la evaluación, la cual puede o no permitir la promoción del escolar. Asimismo, el SIE (2023) establece referentes y estándares para asignar un valor a los logros y desempeños del estudiante, que faciliten evaluar el nivel de alcance habilidades y competencias.

Dice el SIE (2023)

Los criterios de evaluación y promoción son fundamentales en el ámbito educativo, ya que establecen los estándares y referentes mediante los cuales se valora el desempeño y los logros de los estudiantes. Estos criterios son la carta de navegación que permiten evaluar el nivel de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte de los estudiantes, así como también determinar su progreso y desarrollo integra (p.6)

Lo anterior, son algunos componentes que se relacionan con la subcategoría M2-E, “actividad técnica y normativa basada en la relación proceso – producto” puesto que finalmente, la evaluación aquí planteada debe medir el resultado de la enseñanza y el aprendizaje como el resultado o producto, pero también obedece al Desarrollo Profesional (DP) porque en últimas el docente es quien asume el currículo como un proceso basado en estándares y técnica o para obtener resultados esperados. Por otro lado, la subcategoría M2-IP, por ejemplo, en los propósitos de evaluación exhibe “De acuerdo con el decreto 1290 de 2009, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. El colegio Esmeralda Arboleda Cadavid IED establece los siguientes propósitos de la evaluación” Queda claro que, a través del proceso evaluable de manera continua, se pretenden obtener resultados.

A modo de síntesis, se infiere que los pocos elementos del SIE que se posicionan en el modelo tecnológico se preocupan por cumplir con unos procesos que al final deben mostrar resultados respondiendo a los estándares nacionales y calidad educativa. Continuado con esta caracterización, en el próximo apartado se exhibe la categoría interpretativa, modelo con mayor tendencia en el SIE.

Modelo interpretativo

Llegando a este punto, se expone el modelo interpretativo, categoría con mayor tendencia en el SIE. Cabe señalar que, este modelo presenta una estrecha asociación con el constructivismo social, componente pedagógico declarado por esta institución educativa, por ello, es muy probable que lo anterior incida en los resultados de este análisis.

En particular, el Constructivismo Social exhibe una alternativa para construir conocimientos a través de la interacción social y entorno. En este contexto de aprendizaje, el escolar configura nuevos conocimientos, los cuales se integran a las estructuras mentales generando nuevos aprendizajes, en este proceso general de desarrollo sobresalen las transformaciones de las funciones psíquicas. En otras palabras, las de origen sociocultural y biológicas y sociocultural (Vygotsky, 1978; 1984).

En relación con las subcategorías, se encontraron a juicio de los investigadores 7 manifiestos que se alojan en la subcategoría M3-PD, “se interesa por buenos resultados de aprendizaje como de principios del conocimiento humano” aspecto que va en coherencia con los propósitos de la evaluación del presente SIE. En concreto, el SIE del EAC sugiere a los docentes la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación que permitan a los estudiantes alcanzar resultados de aprendizaje satisfactorios, así lo menciona el documento en la página 3 cuando describe las dimensiones que buscan valorar al ser de manera integral, entre estas la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal.

A su vez, el SIE propone dentro de las instancias de apoyo académico para los estudiantes en el numeral 1 “Atención al estudiante por parte del docente titular de asignatura que detecte dificultades particulares en los procesos académicos del mismo, revisión del caso con el director de grupo y socialización y análisis en las respectivas reuniones de grado.” Aquí se le asigna el PD donde mediante del proceso garantice resultados de aprendizaje. En concordancia, en el capítulo ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y APOYO PARA LA SUPERACIÓN DE DEBILIDADES DE LOS ESTUDIANTES: se resaltan los planes de profundización, los cuales definen de la siguiente manera:

son de carácter permanente, orientados a fortalecer las habilidades y competencias en los estudiantes que evidencian niveles superiores de desempeño, son el conjunto de actividades estructuradas y especiales con el objetivo de profundizar en las temáticas abordadas durante el período. La óptima realización puede representar un estímulo reflejado en la valoración cuantitativa del periodo académico para la asignatura correspondiente. El estímulo será acordado conjuntamente entre los estudiantes y el docente. (p.13)

Complementado, también se halla el capítulo INSTANCIAS DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES, específicamente en numeral 2, página 13 dice “En caso de que el análisis realizado en la reunión de grado lo considere necesario se realiza remisión a orientación escolar por parte del director de grupo para tratar las dificultades del estudiante, quien informará al representante legal sobre la situación que se está presentando, para dar inicio al respectivo seguimiento. “Por ello, el papel del docente es fundamental para lograr resultados satisfactorios, ya que el documento especifica el proceso que debe seguir con aquellos estudiantes que presentan dificultades.

Por otra parte, el documento muestra pocas consideraciones que se asocian con la subcategoría M3-CC, entre estas la definición de la evaluación expuesta en párrafos anteriores. Finalmente, en cuanto a la enseñanza, subcategoría M3-E, en el capítulo, ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES, pagina 2 menciona. “el proceso evaluativo (...) se enmarca en el enfoque

pedagógico socio constructivista, busca identificar las fortalezas y necesidades de los estudiantes, así como construir en ellos una identidad personal a través de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.” Lo expuesto hasta aquí, presumen que la institución educativa EAC presenta varios componentes en la evaluación que dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el constructivismo, modelo pedagógico declarado por el colegio. No obstante, y como ya se ha mostrado no es el único modelo por el cual navega le SIE.

Modelo socio crítico

El SIE de colegio EAC, según consideraciones de los investigadores exhibe muy escasos enunciados del modelo socio crítico. A pesar de que es una alternativa educativa que busca la formación democrática y libertaria, la cual guía el aprendizaje hacia la transformación social con referencia en los derechos humanos (Rodríguez, 2005). No obstante, se exponen a continuación, los pocos manifiestos hallados en el SIE.

Inicialmente, en el capítulo ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES, se consideran aspectos de la subcategoría M4-IP donde las ideas previas “no son importantes, ahora es lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal.” Desde esta perspectiva, se halla una evaluación flexible que tiene en cuenta condiciones particulares de los estudiantes. Al respecto el documento dice:

Para los estudiantes de inclusión identificados con dificultades cognitivas, físicas y/o psicosocial, adolescentes gestantes, licencia materna, prescripción de cuarentena por brotes de enfermedades contagiosas al interior del colegio, estudiantes asistentes a aulas hospitalarias, con incapacidad médica prolongada o con medida de protección; la Comisión de evaluación establecen la forma en que serán evaluados según condición particular y grado en el que se presenta la situación.

(p.2)

Otra subcategoría hallada fue la M4-OC, en la Comisión de Evaluación y Promoción, donde se menciona como está conformada. En este sentido, el SIE estipula la participación de la comunidad educativa así:

un docente directivo, el orientador escolar del ciclo, el docente de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, los directores de grupo, mínimo un representante de padres de familia por grado que conforman el nivel y un representantes de los estudiantes (a partir de tercero) por grado que conforman el nivel. (p. 18)

Cabe señalar que, la conformación de la comisión atiende a lineamientos del MEN, sin embargo, se considera importante resaltar la participación como un objetivo del currículo desde una postura socio crítica, donde promueve la participación democrática y comunitaria. Por otra parte, el papel docente cumple un rol fundamental, ya que es quien dirige los procesos de evaluación. Desde este punto de vista, el SIE del EAC (2023) dentro de las ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES menciona “Dentro del proceso de formación integral, se busca fomentar en los estudiantes la capacidad de reflexionar, tomar conciencia y valorar sus propios aprendizajes por medio de diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan la recolección y análisis de información sobre sus aprendizajes” Lo anterior, lo articula con la autoevaluación, la cual sugiere debe realizarse de manera crítica y reflexiva, asimismo, la coevaluación donde el estudiante evalúa a sus pares. Los anteriores elementos se ubicaron en la subcategoría M4-PD, puesto que es el docente encargado de guiar los procesos de manera reflexiva siguiendo los lineamientos del SIE.

Modelo Decolonial

La aplicación del modelo decolonial en la escuela, al parecer genera expectativas, pero también temores, ya que poco se asocia con los lineamientos internacionales y pruebas estandarizadas. Según Méndez (2021). “Es en este contexto, que debe entenderse la pedagogía decolonial en estrecha relación con la interculturalidad vista como un proceso y

una praxis educativa y política que impulsa la conformación de una sociedad intercultural y plurinacional”(p.4). Desde esta perspectiva, es interesante interpretar elementos de este modelo asociados con el SIE.

Ahora bien, el SIE del colegio EAC cuenta con escasas consideraciones decoloniales, entre estas en el apartado EDUCACIÓN INCLUYENTE menciona “El enfoque diferencial se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje...”(p. 21). Lo anterior, se relaciona con la subcategoría M5-DP, porque el documento guía al docente hacia la promoción de un giro decolonial para un currículo incluyente.

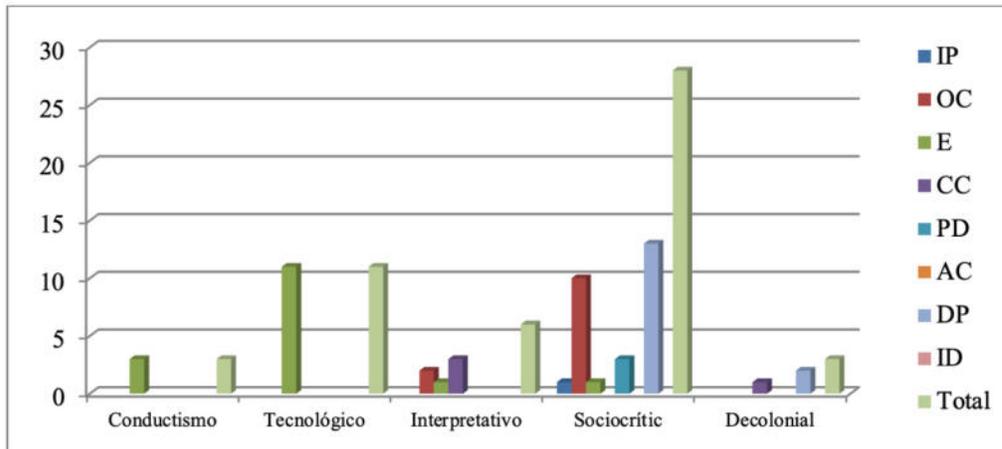
Cabe resaltar que, proponer documentos como SIE para evaluar procesos de enseñanza desde el modelo Decolonial no se simplifica en abordar la inclusión, pues como dice Méndez (2021) “Pensar en una pedagogía decolonial es superar la univocidad como se nos presentó los referentes occidentales como los únicos por la cual habría que preocuparse desde una pedagogía crítica y educación popular. También es acompañar, valorar y comprender la dialéctica y dinámica social, cultural y política de los pueblos indígenas, es entender sus anhelos, su espíritu de lucha y resistencia “(p. 4). Desde este punto de vista, se infiere que el modelo decolonial aún está lejos o ausente en el SIE, porque obedece a otros modelos que son más afín a las pruebas estandarizadas, lo cual es la preocupación del sistema educativo.

7.4.4. Manual de convivencia

El manual de convivencia al momento de la investigación se encontraba en ajustes después de una construcción colectiva realizada durante el año 2023. No obstante, el documento compartido permitió identificar e interpretar aquellos componentes que se ubican en alguno o varios modelos expuestos en la presente investigación. Inicialmente, el documento exhibe el horizonte institucional.

En efecto, se identificaron consideraciones desde las cinco categorías con sus respectivas subcategorías, algunos con mayores aportes y otros con escasas consideraciones como se observa a continuación (ver **Figura 159**)

Figura 159 Categorías y subcategorías Pacto de convivencia



Fuente. Autoría propia

La grafica muestra el pacto de convivencia con una clara tendencia hacia el modelo socio crítico (M4) con una frecuencia o enraizamiento de 31 que corresponde al 55,3 % de las consideraciones extraídas del documento según juicio de los investigadores, quienes se soportaron en la teoría que permitió consolidar categorías de manera deductiva. En contraste, se evidencia un enraizamiento de 3, en porcentaje 5,5 % del aporte conductista siendo el más bajo. Con respecto a las subcategorías, se halló que, el Desarrollo del Profesor (DP) fue el más propuesto, especialmente dentro de la categoría M4. Por el contrario, las Ideas Previas (IP) fue la menos hallada, aunque se ubicó en la categoría M4. A continuación, se exponen los principales hallazgos organizados en cada categoría.

Modelo Conductista

Con respecto a este modelo, se halló que solo 5,4 % de las consideraciones, específicamente en la subcategoría M1-E. Cabe resaltar que, como se mencionó en

capítulos anteriores, el conductismo es un modelo que promueve la disciplina. En este sentido, las obligaciones de los acudientes, las estrategia restaurativa recomendada y protocolo de atención recomendado se consideran hacen parte de esta subcategoría, porque explicita que es para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias.

Modelo tecnológico

Con respecto al presente modelo, se identificaron 11 elementos que se alojan en la subcategoría M2-E, la cual corresponde al 20 % de los elementos identificados en el documento. Desde este punto de vista, se resaltan las funciones de la comunidad educativa, directivos docentes, docente de aula en sus diferentes niveles, docente orientador, docente de apoyo pedagógico, personal administrativo donde se especifica las funciones y procedimientos que debe realizar cada integrante.

Complementando, el documento describe acciones que se deben seguir en diferentes situaciones que afectan el desempeño escolar. En este sentido, se proponen protocolos, por ejemplo, para reportar y justificar inasistencias, el de llegadas tarde, retiros de estudiantes durante la jornada escolar, salidas pedagógicas, protocolo para el inadecuado porte del uniforme, accidentes escolares. Todo lo mencionado responde a la actividad técnica y normativa basada en la relación proceso – producto, referencia teórica de la enseñanza del modelo tecnológico.

Modelo interpretativo

Considerando que, la IED EAC declaró el constructivismo social como su modelo pedagógico, el cual se asocia con el modelo interpretativo, se examinó de manera muy rigurosa el pacto de convivencia. Sin embargo, se hallaron muy pocas consideraciones que se relacionaran con la presente categoría. En primera instancia, se identificaron 3 componentes, que se consideraron hacen parte de la subcategoría M3-CC, los cuales se por ejemplo, la definición del pacto de convivencia, la cual se exhibe a continuación.

“El Pacto de Convivencia, parte esencial del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid I.E.D, establece los acuerdos y orientaciones que garantizan la formación ciudadana y la convivencia escolar en el marco del respeto de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, el enfoque de género y orientación sexual de los integrantes de la comunidad educativa.” (p.4)

En concordancia, cuando involucran el objeto de la ley 1620 “Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana.” y en el apartado que obligaciones de los estudiantes, numeral 2 “Construir, conocer y realizar apropiación de las normas y acuerdos establecidos en el pacto de Convivencia.” (p.15) configuran la integración de la comunidad educativa para fomentar el desarrollo humano, social y afrontar sus problemas.

El pacto de convivencia fue construido gracias a la participación de toda la comunidad, tal y como se menciona en el título 2 “Fundamentos” página 4, por ello se posiciona en la subcategoría M3-E. Para finalizar, se develan 2 elementos asociados a la subcategoría M3-OC, entre ellos los PROTOCOLOS DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS, DERECHOS SEXUALES Y DERECHOS REPRODUCTIVOS y el favorecer el valor del consenso, el acuerdo y la palabra, así como a realizar la construcción colectiva. En pocas palabras, el pacto de convivencia está redactado hacia la mediación o la solución de conflictos dentro de un paradigma deseable, como, por ejemplo, el socio crítico.

Modelo socio crítico

El modelo socio crítico fue el que presentó mayor tendencia en el pacto de convivencia, ya que promueve comportamientos deseables, como la participación democrática y comunitaria. En efecto, la categoría M4-DP exhibió mayor enraizamiento con 13

propuestas. En esta línea, citamos algunas propuestas que se enmarcan en esta subcategoría, por ejemplo, en la ESTRUCTURA DEL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR, página 9 dice:

El Comité de Convivencia Escolar orienta y promueve la política de convivencia escolar con los integrantes de la comunidad educativa; promueve los mecanismos alternativos de transformación y la solución de conflictos; lidera procesos de prevención del conflicto escolar. Es un órgano consultor del Consejo Directivo, conformado por representantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, que garantiza el debido proceso de casos remitidos por situaciones o remitidos por otras instancias de la institución.

Participantes:

- Rector de la IED, quien lo preside.
- Personera(o) estudiantil.
- Docente Orientador(a).
- Coordinador(a) de Convivencia.
- Presidente/a del Consejo de Padres.
- Presidente/a del Consejo de Estudiantes.
- Un (1) Docente de cada jornada que lidere los procesos o estrategias de Convivencia Escolar.

De igual manera, el DECRETO 062 DE 2014. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ direcciona el Desarrollo Profesional hacia el desarrollo de “la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales-LGBTI – y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital” Adicionalmente, se halló inmerso los objetivos del sistema nacional de convivencia, deberes de la comunidad educativa, debido proceso y la justicia restaurativa entre otros aspectos que guían el pacto hacia el cambio social y político con el propósito de formación social e ideológica.

Hay que mencionar además, otras subcategorías identificadas, como, por ejemplo la M4-3, esta expone en la metodología la siguiente propuesta:

El Comité de Convivencia establecerá su propia metodología de trabajo, teniendo en cuenta los objetivos definidos y las disposiciones contempladas en el presente Pacto de Convivencia, garantizando constantemente el diálogo, los procesos humanos, el respeto a los Derechos Humanos (DD.HH.) y el Enfoque Restaurativo para las situaciones, faltas o casos que se presenten en la IED (p. 11).

Lo anterior se asocia con la deliberación crítica permanente, puesto que se propone un proceso continuo donde se pueden generar momentos de reflexión y enseñanza desde esta perspectiva. Por otra parte, se identificó un elemento que hace parte de la subcategoría M4-IP, “dentro del contexto real de la comunidad educativa, parte de las intencionalidades convivenciales de sus diferentes miembros, así como desde sus ámbitos socioemocionales a partir de las diferentes relaciones interpersonales que se presentan, siendo enmarcadas en acuerdos, normas y rutas de convivencia logradas bajo los consensos, las discusiones sociales y las reflexiones pacíficas pactadas en la IED” (p. 4). El apartado, muestra una fuerte relevancia a la interacción, lo afectivo y la emocionalidad, aspectos fundamentales en la actualidad, porque precisamente estos han demostrado ser una de las principales necesidades en la escuela.

Con respecto a los objetivos del currículo, se identificaron 10 propósitos relacionados con subcategoría M4-OC, los cuales favorecen claramente la participación democrática y comunitaria, como, por ejemplo, “reconocer a los miembros de la comunidad educativa como personas que ejercen su ciudadanía. Además, promover su participación y fomento de los sanos procesos de convivencia escolar...” Asimismo, cuando promueve en el título 8, DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: METODOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PACTO DE CONVIVENCIA, específicamente, “la participación es un acto de permanente compromiso por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, pretendiendo fortalecer en su marcha los testimonios de vida, los proyectos de desarrollo y su respectivo crecimiento.”

Finalmente, en la subcategoría M4- PD, “el que asume el currículo como práctica reflexiva, con implicación sociopolítica y cultural”, se hallaron 3 consideraciones, entre estas, la estrategia restaurativa recomendada para el docente, Reflexión Pedagógica y Restaurativa (No sancionatoria), ruta restaurativa a las faltas disciplinarias y “Las estrategias y alternativas de solución, incluyendo entre ellas los mecanismos pedagógicos para tomar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas de la comunidad educativa”(p.2). Habría que decir también, que los componentes mostrados generan la responsabilidad en el profesor de guiar los procesos de manera reflexiva, acuñando los aspectos políticos, sociales y culturales.

Llegado a este punto, se podría afirmar que, las propuestas del pacto de convivencia asociadas al modelo socio crítico permiten guiar los procesos convivenciales hacia la participación comunitaria de manera democrática, favoreciendo la reflexión como pilar en la enseñanza que faciliten transformaciones ideológicas, políticas y sociales.

Modelo Decolonial

El modelo decolonial emerge como una alternativa deseable desde la pedagógica y didáctica, ya que apunta hacia el abordaje de las necesidades y expectativas propias del contexto cultural. No obstante, en los objetivos y otros componentes pocos son incluidos en el pacto de convivencia. Ahora bien, al revisar el documento se identificaron 3 consideraciones distribuidas en las subcategorías M5-CC y M5-DP.

En primera instancia, la referencia el decreto el objeto de la ley 1620 “formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural,…” (p.1), componente que acerca el documento a la subcategoría M5-CC, concepto basado en la interculturalidad y lo decolonial. Sin embargo, poco se menciona como se podría abordar este elemento en los problemas y propuestas que permitan generar buena convivencia de la comunidad educativa.

Por otro lado, el Desarrollo Profesional mostró el decreto 166 del 2010, el cual “adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital, en el marco del reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres de la zona rural y urbana de la ciudad.” También incluyen el DECRETO 062 DE 2014. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, aquí mencionan la Política Pública que garantiza los derechos de la comunidad LGBTI, personas bisexuales, gay, lesbianas, intersexuales, transgeneristas y las orientaciones sexuales e identidad de género en el Distrito Capital. En este sentido se promueve el Desarrollo Profesional, ya que favorece un giro decolonial para un currículo incluyente.

En resumidas cuentas, el pacto de convivencia promueve componentes desde los diferentes modelos, pero marca una tendencia hacia lo deseable alejándose de lo punible ante las actuaciones y comportamientos de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, apuntan por una convivencia incluyente, reflexiva y con oportunidades de transformaciones sociales y políticas que faciliten una interacción agradable, en paz y basada en el respeto de los derechos humanos.

7.5. Balance General IED Esmeralda Arboleda Cadavid

En el marco del proyecto de investigación titulado “Caracterización curricular: Qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy”, en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se llevaron a cabo cuatro procesos de indagación que posibilitaron una caracterización y análisis integral del currículo en la institución. Dichos procesos fueron: Encuesta tipo Likert, Observaciones de clase, Grupos de discusión y Análisis de documentos institucionales. Cada uno de ellos fue llevado a cabo con un alto grado de rigurosidad con el propósito de construir una visión fidedigna sobre el currículo y generar propuestas encaminadas a enriquecer y fortalecer el camino de construcción curricular que está atravesando esta institución.

7.5.1. Caracterización de la IED

La IED Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC) emerge como producto de la lucha social que adelantó por muchos años la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, docentes y líderes sociales en busca de una infraestructura digna que facilitara una educación pública y de calidad sin desconocer dignidad, equidad y la cobertura. Cabe señalar que, Bosa es una de las localidades con mayor número demanda educativa en comparación con la oferta, por ello se hallan varias sedes funcionando en infraestructuras arrendadas, las cuales generalmente no cuentan con espacios y condiciones adecuadas.

El anterior panorama fue el caso de la IED Bosanova Sede B y Porfirio Sede B, colegios que ofrecieron educación a pesar de contar con estas condiciones poco favorables gracias a la dedicación y profesionalismo de sus profesores. Lo anterior permitió que en el año 2021 se desarrollará la gran audiencia pública con el propósito de solucionar los problemas de estructura de los colegios públicos de Bosa. Como resultado de la audiencia lograron el acercamiento con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y a varias subsecretarías, concretando la fusión de las dos instituciones y proyección del nuevo colegio el 19 de marzo de 2021 siendo la fecha para su entrega.

La Institución Educativa Distrital Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC) inició su funcionamiento en el año 2022, a cargo del señor Miguel Solano, quien fue nombrado como rector en propiedad. El colegio se encuentra ubicado en la Calle 71 A SUR # 83 B -30 localidad de Bosa, Bogotá. Con respecto a la población escolar, según datos compartida por el rector, al momento del estudio contaba con dos 1202 estudiantes en la jornada de la mañana y 935 en la tarde para un total de 2137 estudiantes, de los cuales 1069 corresponden al género femenino, 1065 al masculino y 3 en otro. Es necesario mencionar que, de los estudiantes matriculados 457 pertenecían a la IED Bosanova 843 al IED Porfirio Barba Jacob y Otra 837, esto evidencia una población híbrida con una gran cantidad de estudiantes nuevos que seguramente presenta necesidades y expectativas diferentes a las expuestas antes de la apertura del nuevo colegio.

Continuando con esta caracterización, se expone que el 29% de los escolares viven solo con la mamá, el 3% con el papá, con el papá y la mamá 10%, papá, mamá y hermano(s) 50%, el 2 % con abuelos o uno de los dos, otros familiares 5,4 % y el 0,3 % amigos o solos. Por lo que se refiere al estrato socioeconómico, el 8,3 % se consideran Bajo-bajo, 61 % Bajo, 20% medio bajo, 9,5 % medio, 1 % medio alto y 0,04 alto que corresponde a 1. También se encontró que 2063 estudiantes viven en Bosa, 17 en Kennedy y 45 en el vecino municipio de Soacha. En cuanto a la vivienda, 5,5 % de los estudiantes viven en apartamento propio, 0,7 % apartamento de un familiar, el 59 % vive en arriendo, 5,4 % en apartamento, el 3,1 % en casa propia, el 16% casa en arriendo y el 0,7 % casa en plan de financiamiento, 3,1 % casa de un familiar y/o amigo donde no debe pagar por su estadía, el 1,6 % en cuarto arrendado y el 0,04 % que corresponde a 1 en alojamiento sin arriendo en hogar compartido.

Por lo que se refiere a los aspectos que necesitan flexibilización curricular, y pueden incidir en el desempeño escolar, se halló que 2045 estudiantes no presentan ninguna discapacidad, 40 presentan presunción de discapacidad, 1 con trastorno obsesivo compulsivo, 9 presentan trastorno del espectro autista, 12 con trastorno del comportamiento, 25 con trastorno del aprendizaje, discapacidad física 11, discapacidad intelectual o cognitiva 27, discapacidad sensorial o discapacidad sistémica y 2 mencionan multi impedimento 2. Por otra parte, el 29% de los escolares cuentan con Tablet o

computador para complementar su proceso académico Sin embargo, el 71% no cuentan con ningún dispositivo. Caso contrario se presenta con el internet, donde el 69% tienen servicio frente al 30% que no cuentan con este servicio, lo cual deja algunas incógnitas.

Finalmente, se halló que el 2,7 % de los estudiantes son afrocolombianos, el 2,3 % indígenas y mulatos 0,1 %, no se encontró población Rom (Gitano) ni raizales de San Andrés y Providencia, también se encuentra la comunidad extranjera o migrantes, especialmente del país de Venezuela, los cuales constituyen el 2,6 % y la población en condición de desplazamiento por la violencia armada u otras causas el 6,3 %. Con respecto a la planta docente, se proyecta para el año 2024 17 docentes para la básica primaria jornada mañana y 22 para básica bachillerato y media, de igual manera para la jornada tarde. En el caso de los directivos docentes, se cuenta con 2 coordinadores por jornada, asimismo, 1 orientadora y 1 educadora especial, adicionalmente 2 docentes de aceleración por cada jornada.

7.5.2. Instrumento Likert

La encuesta tipo Likert fue respondida por 82 docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, tuvo como objetivo caracterizar la población docente e identificar actitudes o tendencias al cambio presentes en sus concepciones frente al currículo. Los resultados de la encuesta fueron analizados matemáticamente a través de categorías y agrupaciones estadísticas según las características de los participantes, logrando vincular las respuestas de tipo cualitativo con las de tipo cuantitativo.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la implementación de la escala tipo Likert, frente a las categorías de análisis de la investigación, se encontró que la mayoría de los docentes de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid tienen una mayor probabilidad de cambio frente al modelo tecnológico dado que éste fue el menor valorado en promedio, respecto a los demás modelos presentes en la encuesta, dando cuenta de que los maestros no están de acuerdo con los postulados de este modelo y, por lo tanto, se alejan de él. Por el contrario, los docentes asignaron la valoración promedio más alta al modelo

interpretativo, dando cuenta de la afinidad que tienen con un concepto de currículo integrador para fomentar el desarrollo humano y social, favoreciendo la solución de las problemáticas contextuales.

Adicionalmente, frente a las subcategorías de análisis de la investigación, se encontraron algunas diferencias en los resultados. En lo referente a las Ideas previas de los estudiantes, los docentes se alejan de las concepciones dadas por los modelos curriculares Conductista, Interpretativo y Decolonial y, se acercan más a aquellas dadas por los modelos Sociocrítico y Tecnológico. Frente al objetivo del currículo, los docentes se alejan de los planteamientos de los modelos Interpretativo, Conductista y Sociocrítico y se acercan a los de los modelos Decolonial y Tecnológico. Los puntajes asignados a la subcategoría de Enseñanza se encuentran muy cercanos, indicando que los docentes se encuentran en un rango de inseguridad frente a ello. El Concepto de currículo tiene un amplio rango de variación entre las respuestas dadas por los docentes y la distancia entre cada uno de ellos es equitativa, lo que no nos asegura ninguna tendencia fuertemente marcada. Sin embargo, el modelo del que más se alejan los docentes es del Interpretativo y se acercan más al Tecnológico.

Respecto al papel del docente, se evidencia que hay una mayor afinidad con las concepciones propuestas por los modelos curriculares Sociocrítico, Tecnológico y Decolonial, mientras que los docentes se alejan de los modelos Conductista e Interpretativo. En la subcategoría de Afectación del currículo, los docentes tienen mayor afinidad con los planteamientos de los modelos Tecnológico y Decolonial, que con los modelos Conductista e Interpretativo, dejando el modelo Sociocrítico en una puntuación intermedia. La subcategoría de Desarrollo profesional es la que más tiene posibilidad de cambio entre los docentes, dado que sus puntajes evidencian una menor afinidad frente a los planteamientos de todos los modelos, aunque dentro de la mínima variación de puntaje, el modelo Tecnológico es el menos desacorde a sus concepciones. Finalmente, en la subcategoría de Investigación docente, se evidencia una mayor afinidad con los planteamientos de los modelos curriculares Interpretativo y Tecnológico que con los de los modelos curriculares Sociocrítico, Conductista y Decolonial.

La diversidad de los resultados mostrados anteriormente, da cuenta de una diversidad y riqueza de maestros dentro de la institución, que valoran y ven el currículo desde diferentes ángulos, lo cual debe considerarse como una posibilidad de complejización y de construcción del currículo a partir de la diferencia, lo que conlleva a un currículo más robusto, más diverso y, por supuesto, con un horizonte mucho más amplio e integrador.

7.5.3. Observaciones de clase

Pasando a una segunda instancia en el proceso investigativo, se llevaron a cabo 6 observaciones de clase con el propósito de reconocer lo que hacen y dicen los maestros y maestras en el desarrollo de su práctica de aula y la relación con sus concepciones frente al currículo, teniendo en cuenta los cinco modelos establecidos para la investigación. Las clases visitadas se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 532 Observaciones de clase realizadas en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid

Fecha	Curso	Asignatura
4 octubre	1001	Filosofía
19 octubre	504	Educación artística
19 octubre	401	Educación Física
23 octubre	1102	Tecnología
26 octubre	101	Matemáticas
29 octubre	1102	Español

Las observaciones de clase fueron registradas en audio, su contenido fue transcrito y posteriormente sistematizado y analizado haciendo uso del programa Atlas Ti. La mayoría de las observaciones mostraron que, en la práctica de aula, las y los maestros se mueven entre la trasmisión de conocimientos propios de su campo disciplinar con lo que se busca alcanzar buenos resultados de aprendizaje y, una enseñanza centrada en la disciplina y en la atención de los estudiantes. Es decir, el desarrollo de las clases se caracteriza por modos de hacer que se pueden asociar al modelo interpretativo y al modelo conductista.

Este análisis de las observaciones a las prácticas de aula de las y los maestros implicó situar la pregunta de por qué hacen lo que hacen en el aula y qué moviliza ese hacer. Estas

cuestiones posibilitaron tomar una posición (no sólo para observar, sino para interrogar sin el propósito de juzgar o de encasillar esos modos de hacer) y partir de un supuesto inicial: mirar la clase y preguntarnos por lo que pasa en ella significa posicionar al maestro/a como protagonistas y al aula de clase como acontecimiento. En esta línea, observar una clase, supuso, siguiendo a Nicastro (2010) dos operaciones, “Una tiene que ver con salirse de miradas que capturan, esas que no pueden dejar de ver, como si “no pudiera sacarle los ojos de encima”, sin distancia, sin palabras, capturados sobre todo por lo que no aceptamos como tal. Otra operación se relaciona con salirse de miradas que clausuran, en el sentido de miradas que se cierran a la vista, que paradójicamente quedan ciegas. Miradas repetitivas, uniformes, tipificantes” (Nicastro, 2010).

Mirar requirió un ejercicio de apertura, de diálogo, de interrogación no sólo por un modelo curricular, sino por lo que ocurre en la escuela en su cotidianidad. Así, estos modos de hacer de las y los maestros dan cuenta de que el espacio de la clase está mediado por estrategias y formas creativas que sitúan conocimientos, valores y significados en una estrecha red de relaciones que son cambiantes y que se niegan a ser capturadas o clausuradas de un solo vistazo. Estos modos de hacer son también formas creativas de resistencia y de lucha contra las condiciones en las cuales tiene lugar el acto de enseñar. Resistencia al silencio y a la indiferencia de los estudiantes ensimismados en el consumo de una “sociedad líquida”, en sus problemáticas familiares y en un contexto social y político que los invisibiliza y los señala. Finalmente, estos modos de hacer, que fueron observados, son la posibilidad no para interrogar a la escuela por lo que hace o deja de hacer, sino para reconocer las condiciones materiales y de saber en las que tiene lugar el oficio de ser maestro/a

7.5.4. Grupos de discusión

Continuando con el proceso de investigación realizado, en lo referente a los grupos de discusión, fueron encuentros entre maestros de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid y los investigadores, en los que se dialogó frente a las preguntas orientadoras previamente diseñadas y validadas por pares académicos dentro de la investigación, con el propósito de

indagar y conocer desde la voz de los maestros sus concepciones curriculares. Se llevaron a cabo 3 sesiones que contaron con la participación de 8 docentes en total, cada una de las sesiones fue grabada en audio, posteriormente transcrita, sistematizada y analizada haciendo uso de la herramienta Atlas Ti. El contenido fue categorizado teniendo en cuenta los cinco modelos curriculares propuestos para la investigación.

Tabla 133. Docentes participantes de los grupos de discusión desarrollados en la institución

Código	Área	Nivel académico	Nivel de desempeño
Profesor 1	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 2	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 3	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 4	Primaria	Magister	Básica primaria
Profesor 5	Biología	Magister	Básica secundaria
Profesor 6	Sociales	Magister	Media
Profesor 7	Español	Magister	Media
Profesor 8	Sociales	Magister	Básica secundaria

Como resultado del análisis de los Grupos de discusión, se encontró que los manifiestos de los docentes no se ubican en un modelo curricular específico. No obstante, se encuentra que la mayoría de los discursos y concepciones docentes se ubicaron en las subcategorías que hacen parte del modelo tecnológico. Durante las sesiones de discusión, los docentes exponen tímidamente elementos del modelo conductista, ya que hablar o mencionar prácticas de este tipo podrían generar cuestionamientos de la comunidad académica. Sin embargo, componentes como la disciplina y el comportamiento son necesarios en los diferentes contextos de la vida diaria. Asimismo, el afán de obtener resultados académicos genera currículos enfatizados en la trasmisión de conocimientos a los estudiantes.

Como resultado de los grupos de discusión de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, los docentes claramente exponen su intención curricular desde una postura socio crítica, teniendo en cuenta los aspectos emocionales, de interacción social, convivencia y la familia. No obstante, la presión por las pruebas estandarizadas genera limitantes, lo cual no permite su autonomía ni el abordaje de las necesidades y expectativas de la comunidad. Por otra

parte, reclaman espacios de participación comunitaria que permitan consolidar un currículo que inicie del trabajo con la comunidad docente.

Dentro del proceso de formación docente, los profesores participantes en el presente grupo de discusión manifiestan la importancia de dialogar, exponer ideas, sugerencias y concepciones del currículo, lo cual finalmente puede favorecer el desarrollo profesional del docente, ya que durante estas sesiones se intercambian saberes teóricos y basados en la experiencia. Se evidenció que, actualmente, la institución educativa poco ha generado espacios de formación docente, lo cual ha limitado la construcción curricular y no responde a las realidades de la población, en este caso los problemas emocionales y de convivencia. Por ello, investigaciones como esta resultan pertinentes, pues dejan bases conceptuales y saberes que pueden permitir la continuidad de la construcción curricular de la institución educativa.

Por otra parte, no cabe duda de que las pruebas Saber ICFES generen tensiones entre los docentes, ya que finalmente es una de las herramientas que a través de escalas numéricas termina midiendo la calidad educativa de la institución y del maestro, pero no contempla otros elementos como lo emocional y humano de los contextos escolares. Este panorama puede generar olvido de otros componentes curriculares que van más allá del abordaje de las temáticas preestablecidas por el MEN, limitando así una construcción curricular deseable desde las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este sentido, los profesores sugieren continuar con el grupo de discusión, en lo posible acompañado de la universidad y del IDEP, pues generalmente las entidades externas al culminar las investigaciones muestran los resultados, se alejan de la población objeto de estudio y no promueven continuidad o aplicación de propuestas que emergen en este tipo de trabajos.

Considerando que los profesores exponen la intención de abordar prácticas pedagógicas y concepciones curriculares centradas en el ser político y social, los participantes también reclaman crear espacios institucionales diferentes a las semanas institucionales, en otras palabras, semanales o mensuales que permitan el desarrollo docente permanente, lo cual puede promover la consolidación, transformación y aplicación de un currículo

contextualizado, “que salga del molde,” alejado de los estándares internacionales y nacionales. Dicho de otra manera, perder el temor de navegar por modelos como, por ejemplo, el socio crítico o de colonial, pero respondiendo a las pruebas Saber.

7.5.5. Documentos curriculares

Otro de los insumos de la investigación, estuvo centrado en los documentos institucionales. Para el análisis documental de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, se tuvieron en cuenta 4 de ellos: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Macro Currículo, Sistema Integrado de Evaluación (SIE) y Manual de Convivencia Escolar. Cada uno fue leído en su totalidad, se realizó la codificación por medio del programa Atlas Ti que permitió identificar las unidades de información correspondientes a los diferentes modelos curriculares que se evidencian dentro de su contenido y, adicionalmente, se identificaron las subcategorías que se relacionaban con cada una de las menciones allí encontradas. Los códigos utilizados para la codificación fueron los siguientes:

Tabla 134 Códigos utilizados en el programa Atlas Ti para los documentos institucionales.

Categoría	Subcategoría	Código
Modelo conductista (M1)	Ideas previas de los estudiantes	M1 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M1 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M1 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M1 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M1 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M1 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M1 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M1 (Investigación docente)
Modelo tecnológico (M2)	Ideas previas de los estudiantes	M2 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M2 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M2 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M2 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M2 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M2 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M2 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M2 (Investigación docente)

Categoría	Subcategoría	Código
Modelo Interpretativo (M3)	Ideas previas de los estudiantes	M3 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M3 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M3 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M3 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M3 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M3 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M3 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M3 (Investigación docente)
Modelo Sociocrítico (M4)	Ideas previas de los estudiantes	M4 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M4 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M4 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M4 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M4 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M4 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M4 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M4 (Investigación docente)
Modelo Decolonial (M5)	Ideas previas de los estudiantes	M5 (Ideas previas de los estudiantes)
	Objetivos del currículo	M5 (Objetivo del currículo)
	Enseñanza	M5 (Enseñanza)
	Concepto de currículo	M5 (Concepto de currículo)
	Buen profesor y papel docente	M5 (Buen profesor y papel docente)
	Afectación del currículo	M5 (Afectación del currículo)
	Desarrollo profesional	M5 (Desarrollo profesional)
	Investigación docente	M5 (Investigación docente)

Fuente. Parga y Mora (2023)

Como resultado del proceso de revisión documental de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid, se exponen componentes desde los diferentes modelos curriculares analizados en la investigación como los modelos Conductista, Tecnológico, Interpretativo, Sociocrítico y Decolonial. Sin embargo, la tendencia se ubica en el modelo interpretativo en dos documentos particulares: el Macro-currículo y el Sistema Institucional de Evaluación, documentos que responden más a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la IED, siendo éstos coherentes con el modelo pedagógico adoptado por la institución.

Adicionalmente, dentro de los documentos analizados también se halló un alto porcentaje de menciones al modelo Sociocrítico, lo cual presume intención de cambio por parte de la institución. Los dos documentos que evidenciaron mayor tendencia a este modelo fueron el PEI y el Pacto de convivencia, lo que se atribuye a su búsqueda de objetivos o comportamientos deseables que permitan favorecer la participación democrática y comunitaria, así mismo el cambio político y social alejándose de los modelos tecnológico y conductista.

A partir del anterior análisis, se puede concluir que es el constructivismo el postulado que articula los modos de hacer de las y los maestros en el aula. Esto se expresa en enunciados concretos en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes y su relación con el conocimiento, lo cual se visibiliza en los objetivos planteados para cada periodo académico y en la relación entre contenidos y desempeños. Por lo anterior, se puede sostener que el quehacer de las y los maestros se relacionan con el modelo interpretativo el cual fue predominante en el análisis realizado. Sin embargo, los modos de hacer que se plantean en el macro currículo se articulan a elementos que hacen parte del modelo socio crítico y del modelo conductista. Por ello, no se puede sostener que hay una única manera que define la práctica de aula de las y los maestros. Se trata de múltiples maneras que transitan por diferentes lógicas y que se relacionan con el saber que enseña el maestro/a, con el grado en el que desarrolla su práctica y con una apuesta pedagógica clara que moviliza en el momento de enseñar su saber.

Es importante resaltar, así mismo, que estos “modos híbridos del quehacer del maestro/a” se inscriben en la lógica del modelo tecnológico, es decir, se entiende que el conocimiento es un proceso que parte del contexto y de la realidad de los estudiantes, pero que predomina la relación proceso -producto. Este conocimiento que se estandariza a través de competencias, desempeños y habilidades se considera que debe responder a la formación para el trabajo.

7.5.6 Recomendaciones

Atendiendo al análisis realizado a partir de la información construida con los instrumentos de investigación aplicados, el grupo de investigación plantea las siguientes recomendaciones con el propósito de fortalecer los procesos académicos en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid. Estas sugerencias parten de un hecho relevante que se evidenció a lo largo del proceso de investigación: las y los maestros cuestionan sus propias prácticas de enseñanza y asumen un papel activo y propositivo frente a lo que acontece en el aula de clase y en el colegio. En este sentido, el grupo asumió la perspectiva analítica de Vasco (1990) según la cual cuando un maestro/a dice que enseña pone en acción un saber propio en el que “tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar” (Vasco, 1990:124).

Este quehacer del maestro/a responde a múltiples preguntas y a diferentes dimensiones. Retomaremos las preguntas planteadas por esta autora para proponer las recomendaciones que este grupo de investigación considera que son importantes en aras de la construcción colectiva del currículo escolar y de (re)pensar aquello que acontece en la cotidianidad de la institución educativa.

- **¿Qué enseña el maestro?** Esta pregunta está asociada a los contenidos que enseña cada maestro/a y que se hicieron explícitos en el documento “Macrocurrículo 2023” y en las observaciones realizadas. La selección de contenidos que hace el maestro/a se articula a la manera como concibe el conocimiento que se produce en la disciplina en la cual se formó como profesional y a sus apuestas pedagógicas y didácticas. De esta manera, reconocemos la importancia de que los estudiantes adquieran conocimientos que provienen de campos disciplinares específicos, sin embargo, evidenciamos que es importante que los contenidos de las asignaturas entren a dialogar con el contexto del colegio y a problematizar las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales en que viven los estudiantes. Por esto, son de gran importancia los proyectos de aula o

interdisciplinarios en los cuales se encuentran diferentes asignaturas para potenciar una mirada amplia y compleja de un tema o contenido. La huerta escolar, en este sentido, representa para el colegio un proyecto que se debe fortalecer en términos académicos, económicos y con destinación de horas suficientes para los maestros/as que lo integren. Consideramos, en este mismo punto, que es importante hacer un uso pedagógico de cada uno de los espacios con que dispone el colegio, de tal manera que no haya restricciones en la movilidad de los estudiantes, sino posibilidades múltiples de encuentros desde diferentes proyectos y temas de interés. Aprovechar la infraestructura del colegio y adecuarla a diferentes proyectos y estrategias educativas posibilita la construcción de sentidos de pertenencia y de cuidado por parte de los estudiantes.

- **¿A quiénes enseña?** Aquí el acto de enseñar tiene sentido en tanto está dirigido a un grupo específico de niños, niñas o jóvenes con realidades familiares y sociales particulares, con diversos sentidos del mundo y con maneras diferenciadas de relacionarse con el saber que enseña el maestro/a. A su vez, los estudiantes establecen diferentes maneras de relacionarse con el maestro/a y entre ellos. En este sentido, consideramos que es necesario que el colegio adelante un proceso riguroso de caracterización de la población escolar. No se trata sólo de una caracterización sociodemográfica, sino de reconocer otros elementos que constituyen la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte del colegio. Por ejemplo, vale la pena indagar por los consumos culturales de la población escolar, por las maneras en que perciben sus relaciones familiares y de pareja, entre otros aspectos. En este punto, una caracterización amplia de las familias potencia la identidad institucional no como un *somos* estático, sino como un *somos* en movimiento y cambiante. Aquí se podría apostar por la conformación de la asociación de padres de familia con el propósito de involucrar a los padres de familia en las dinámicas institucionales.
- **¿Cómo enseña su asignatura?** Esta pregunta está asociada, según Vasco (1990), a las formas, a los métodos, a las apuestas didácticas y pedagógicas de los

maestros/as y de la institución educativa. En este sentido, un análisis de los documentos institucionales muestra la poca articulación entre el enfoque, el modelo y la estrategia pedagógica que ha definido el colegio de manera colectiva. Aquí, es importante fundamentar, de manera amplia, cada uno de estos elementos desde diferentes perspectivas teóricas de tal manera que en la malla curricular se puedan evidenciar las maneras en que el aprendizaje significativo el socio constructivismo y las habilidades para el siglo XXI se articulan en los modos de enseñar de cada maestro/a y en las apuestas de cada área del conocimiento. Llama la atención del análisis al macro currículo la forma como está estructurada la malla curricular y la manera diversa como es asumida por cada asignatura. La columna relacionada con el “soporte teórico”, por ejemplo, es vista de diferentes maneras, sin dejar claro los lugares conceptuales y metodológicos de cada área. Consideramos que es importante, en este punto, que el plan de estudios responda a las apuestas pedagógicas y a los modos de hacer que ha definido la institución escolar y que se unifiquen los criterios entre las áreas en lo relacionado con el punto de la “articulación” pues se pueden integrar contenidos de la misma asignatura, así como contenidos entre diferentes asignaturas.

- **¿Para qué enseñar?** Esta es quizá la pregunta fundamental en el quehacer del maestro/a pues a partir de ella es que la enseñanza y por lo tanto la práctica de aula cobran sentido para el maestro/a para los estudiantes y para el medio en el que está la escuela. Según Vasco (2019) esta pregunta “hace referencia a la dimensión formativa, a los fines y propósitos que persigue el maestro”. Por esto, es importante que en el colegio se discuta, de manera colectiva, si la estrategia pedagógica que han definido responde a las necesidades de los estudiantes y a su contexto. Resulta conveniente entrar a problematizar aquellos discursos que se centran en el aprendizaje y la formación para el trabajo como la única alternativa que tiene la escuela en la sociedad actual.

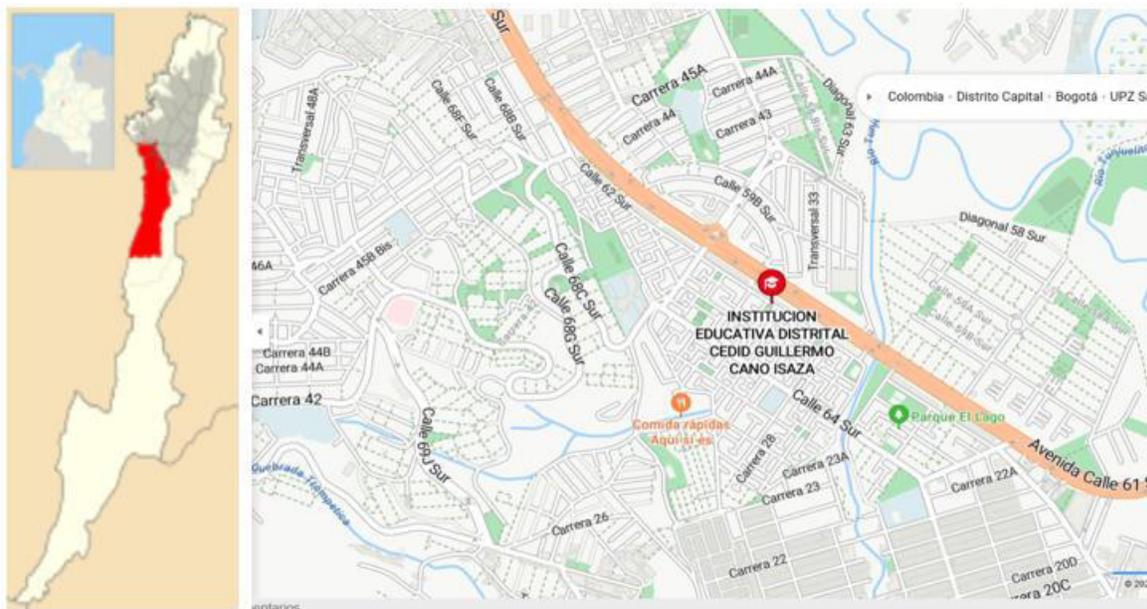
Finalmente, siguiendo a Vasco (1990) la enseñanza ocurre en unas condiciones particulares, esta actividad que desarrolla el maestro/a “y la relación con diversos saberes

que confluyen en su saber propio ocurren en las circunstancias específicas de cada institución escolar, de cada aula de clase, de cada grupo de alumnos, de la fase de la historia personal del maestro, y en contextos muy diversos según el lugar en donde esté situada la escuela” (p.135). Por esto, consideramos importante que en la institución educativa se abran espacios de diálogo y debate entre las y los maestros de las dos jornadas. Posibilitar el encuentro académico, más allá de las jornadas que define la SED es fortalecer el trabajo académico, el diálogo de saberes y construcción colectiva de las apuestas institucionales.

Capítulo 8. Resultados y análisis IED Guillermo Cano Isaza

El Colegio Guillermo Cano Isaza se encuentra ubicado en la localidad número 19 (Ciudad Bolívar), la cual limita con las localidades de Bosa (al norte), Usme y Sumapaz (al sur), Tunjuelito y Usme (al este) y con el municipio de Soacha (al oeste), como se muestra en la **Figura 160**.

Figura 960. Ubicación geográfica Ciudad Bolívar



El IED CEDID Guillermo Cano Isaza, se encuentra ubicado en la UPZ 67 El Lucero; antiguamente denominado Escuela San Ignacio de Loyola, fue cambiado en la década de los 80 por Guillermo Cano Isaza, como respuesta a las políticas de inclusión social apoyadas por el Banco Interamericano de Desarrollo, creándose El Plan de Ciudad Bolívar el cual buscaba enfrentar los graves problemas de salud, educación, vías y seguridad de la zona, forma parte de un subprograma de Educación, cuyo objetivo es formación para el trabajo, hace parte de cinco complejos educativos llamados CEDID (Centros de Enseñanza Diversificada Distrital); la escuela, al ser reestructurada por los problemas de infraestructura

y ubicación cercana al río Tunjuelo, cambia de nombre en honor al periodista “Guillermo Cano Isaza” dueño del periódico Espectador; los licenciados Efraín Uscátegui, Mortimer Maraón y Benigno Pérez, decidieron gestionar el nombre CEDID Guillermo Cano Isaza, y asumir sus banderas como principios de liderazgo, honestidad y respeto, teniendo en cuenta la vida ejemplar, su lucha constante por la libertad de expresión y su implacable pluma en contra de los vicios de la corrupción y el narcotráfico que enfrentaba nuestro país por esos momentos; es así, que desde entonces se promueven entre los jóvenes que tienen la fortuna de recibir su formación en ésta institución, destacados en la Localidad (PEI, 2016).

La institución educativa ha contado con seis rectorías; actualmente, la administración se encuentra a cargo del Licenciado Yecid Molina Falla, tiene tres jornadas mañana, tarde y noche, la jornada diurna es de carácter Técnico, ofreciendo educación de calidad a niños(as) y jóvenes en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica en las Especialidades de: Contabilidad y Finanzas, Agroindustria Alimentaria y Electromecánica y Diseño, ofreciendo doble titulación en articulación con entidades como el SENA y la Universidad Distrital; en la jornada nocturna, se ofrece educación de Jóvenes y adultos, articulándose con el sistema de responsabilidad penal, para dar formación por ciclos (MEN, 1997).

La caracterización socioeconómica de la jornada que se llevó a cabo en el año 2016 se pudo concluir que alrededor de la población estudiantil que se encuentra matriculada en la institución pertenecen a los estratos 1 y 2 siendo así, que el 51,2% hace parte del estrato 2 y el 45,5% pertenece al estrato 1 y el porcentaje restante hace parte del estrato 3, de igual manera el 92,1% de la población estudiantil habita en la localidad de Ciudad Bolívar y el porcentaje restante en localidades aledañas como: Sumapaz, Tunjuelito, Usme, San Cristóbal, suba y Rafael Uribe; su componente pedagógico y curricular se caracteriza desde “el constructivismo como teoría del conocimiento y aprendizaje, al reconocer los pilares propuestos por la Unesco: -saber, saber hacer, Ser y Saber convivir- como ejes fundantes de los procesos para la construcción del conocimiento, a su vez cuenta con un enfoque de enseñanza problémica, y de pedagogía por proyectos para dar respuesta al proceso de articulación en la media técnica; en cuanto a la jornada nocturna, se aborda desde el

enfoque Ciencia Tecnología Sociedad y Ambiente (CTSA) abordando cuestiones sociocientíficas las cuales van articuladas a los proyectos transversales: territorio, gobernanza del agua y soberanía alimentaria (Rodríguez, 2023).

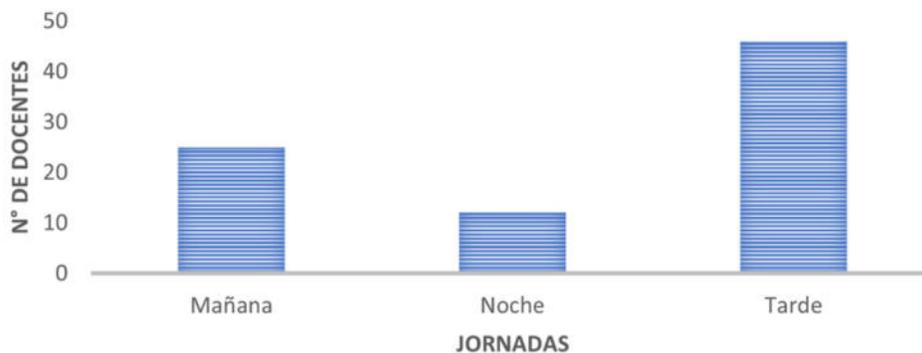
El currículo de la jornada nocturna está estructurado conforme al macrocurrículo, considerando los lineamientos del Ministerio de Educación y la política educativa de la SED. A nivel mesocurricular, se analiza la pertinencia con proyectos propios de áreas y jornadas, y a nivel microcurricular se diseñan secuencias didácticas que abordan cuestiones sociocientíficas (CSC) seleccionadas por consenso de los docentes según la problemática local o su propio contexto familiar y social.

Las estrategias de aprendizaje para trabajar con jóvenes y adultos implican el reconocimiento de lo que significa ser joven o adulto según el rango de edad. Requieren el trabajo en equipo de docentes para abordar problemáticas desde diferentes contextos, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje y adaptándolas al contenido escolar. Se busca traducir las necesidades de aprendizaje en objetivos específicos, considerando las diferencias individuales. La enseñanza se lleva a cabo con afecto, expresando acogimiento y respeto por la heterogeneidad en el aula. Las relaciones son horizontales pero basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y el reconocimiento sin punición, considerando los posibles factores de aprendizaje que influyen en la educación de los estudiantes (Rodríguez, 2023)

8.1. Resultados y análisis instrumento Likert

En la institución laboran 105 docentes, de los cuales 83, participaron del diligenciamiento del instrumento tipo Likert, correspondientes al 79% de la población docente, siendo en mayor número los profesores de la jornada tarde (**Figura 161**); sin embargo, 14 docentes formaron parte de un único grupo de discusión de la jornada noche y cuatro de ellos permitieron el acompañamiento y observación del trabajo de aula.

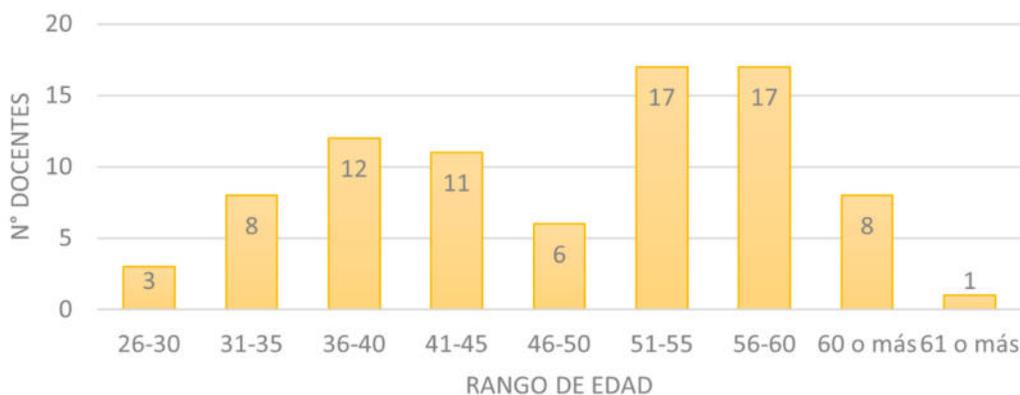
Figura 161. Número de docentes participantes por jornada



1.1.1. Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert

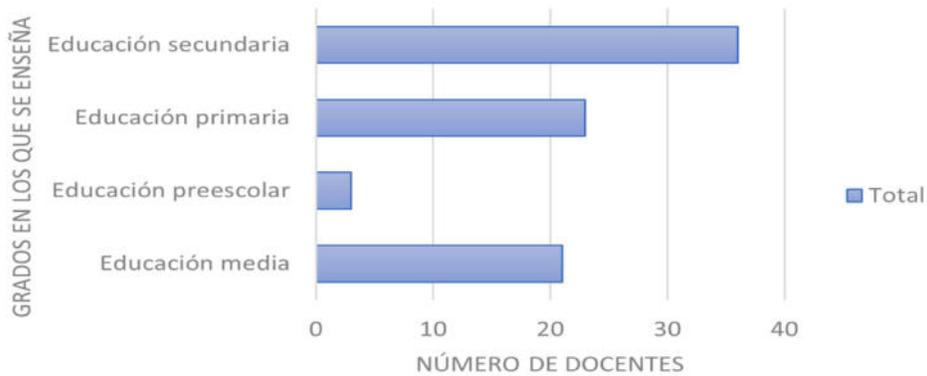
El rango promedio de edad de los 83 participantes (**Figura 162**), está entre los 51 y 60 años (32 profesores), seguidos de los que están entre los 36 y 45 años (23); de los cuales, 26 docentes ya están pensionados (mayores de 55 años).

Figura 162. Rango de Edad de los profesores participantes



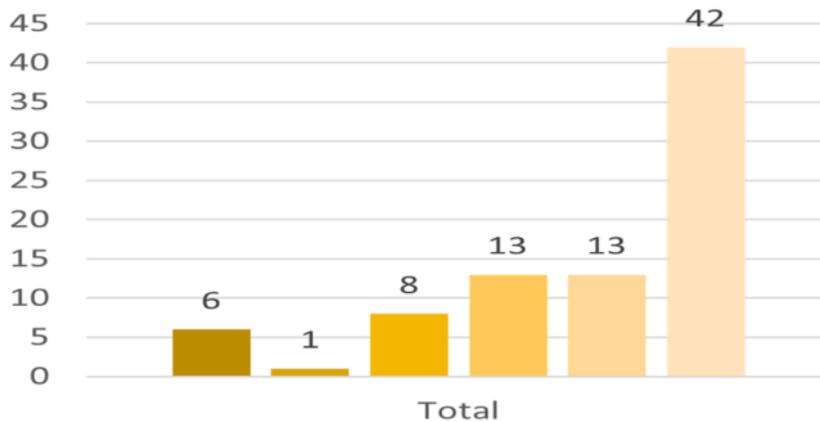
Discriminando los docentes participantes por jornada, se evidencia que los de menor edad están en la noche y tarde, estando el mayor número de docentes pensionados en la jornada mañana (**Figura 163**), que a título de hipótesis puede ser una de las razones de la baja participación en el diligenciamiento del instrumento Likert, ya que el número de docentes de la jornada diurna es el mismo, sumado a lo anterior, el cambio generacional se ha dado

Figura 164. Grados escolares en los que enseñan



En cuanto a la experiencia laboral, el 50% de los profesores tiene más de 40 años de experiencia y solamente uno de ellos está en su primer año de ejercicio (**Figura 165**).

Figura 165. Años de experiencia laboral



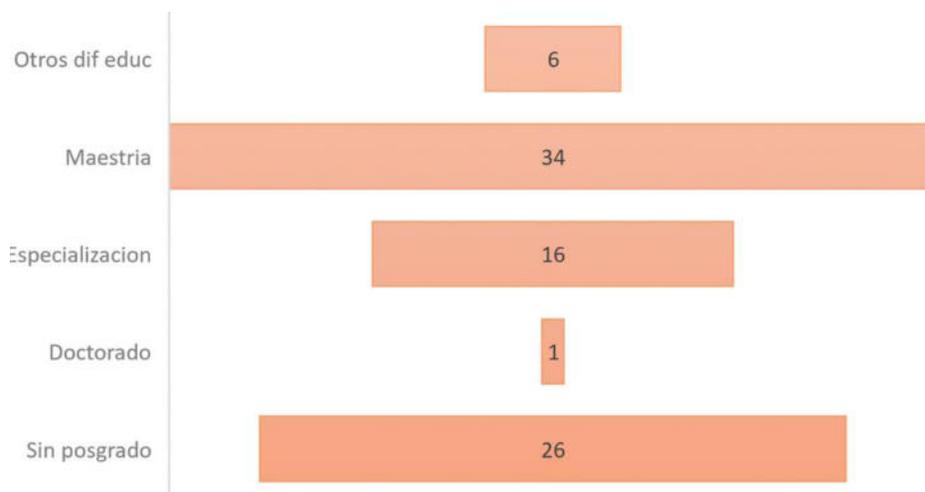
La **Figura 166** muestra que el 88% de los profesores son licenciados en su formación de pregrado, un 7% son profesionales en otras áreas y el restante de los participantes no suministro la información específica.

Figura 166. Título profesional de los participantes



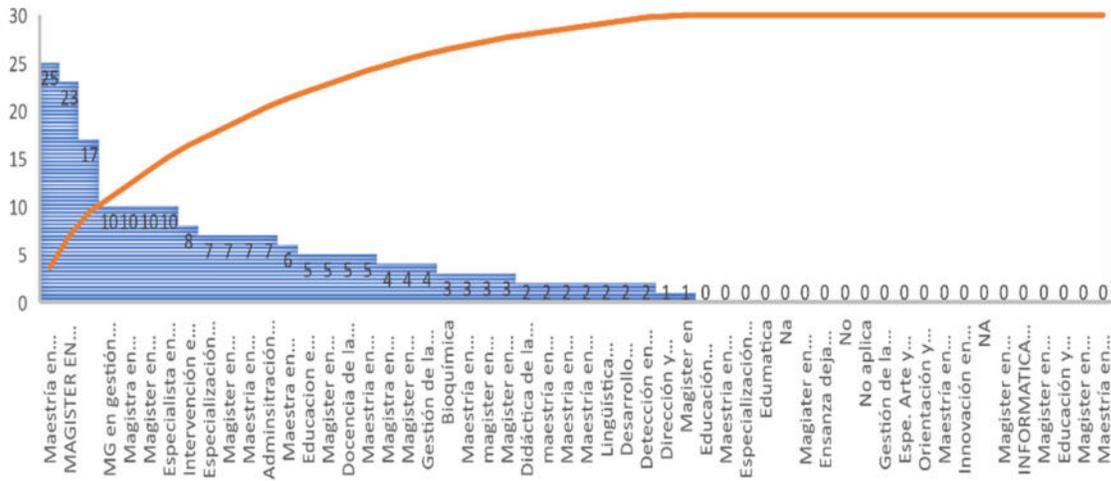
En cuanto a la formación posgradual, el 41% de profesores tiene estudios de maestría, el 19 % tiene especializaciones acordes a su desempeño docente y un 31% no ha realizado estudios posgraduales; sin embargo, cuentan con un docente que tiene título de doctorado (**Figura 167**).

Figura 167. formación posgradual



Cuando se les pregunta el número de años en investigación, un gran porcentaje responde que no investiga, otro posiblemente lo relaciona con la que realizaron en el proceso de formación posgradual, y los que tienen entre 10 y 25 años, mencionan aspectos relacionados con valores, lúdica, corporeidad, epistemología de las ciencias y otras (**Figura 168**).

Figura 168. formación posgradual vs años de investigación



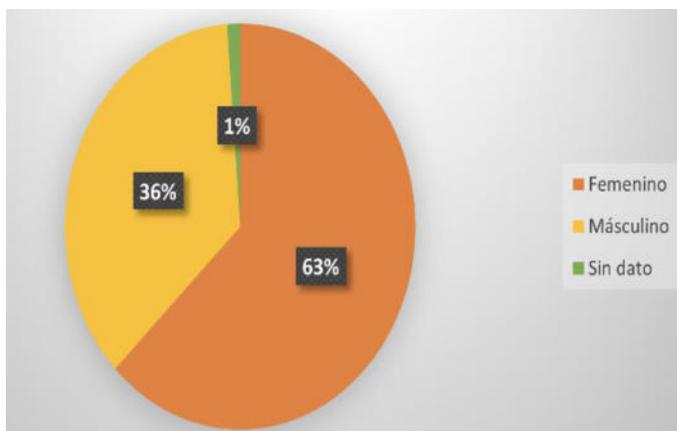
En la pregunta, si han realizado o recibido recientemente cursos de formación sobre aspectos curriculares, el 72% manifiesta no haberlo recibido, mientras que el restante los ha realizado (**Figura 169**); sin embargo, contrastando los datos de la **Figura 168** y **169**, el docente que tiene doctorado no ha realizado cursos y/o a tenido formación en el campo curricular.

Figura 169. formación en aspectos curriculares.



Para concluir, el 63% de profesores participantes son de género femenino, el 36% de masculino y un 1% no suministra información, predominando el género femenino en los profesores del CEDID (Figura 170).

Figura 170. Genero de los profesores participantes

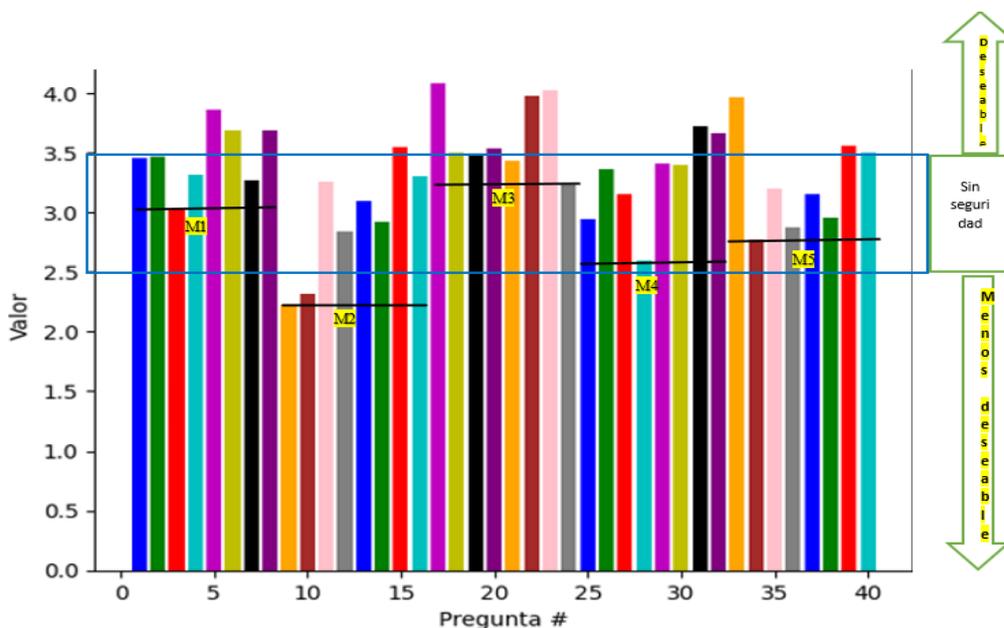


1.1.2. Resultados de la escala Likert

La figura 171 muestra la media o promedio de las respuestas de los 83 profesores del Cedit GCI; aclarando que los 8 primeros ítems están asociados al modelo curricular conductista o enciclopedista indicados en la gráfica con (M1), del 9 al 16 al modelo tecnicista o tecnológico (M2), del 17 al 24 al modelo interpretativo (M3), del 25 al 32 al sociocrítico (M4) y del 33 al 40 al decolonial (M5).

Se debe tener en cuenta que el M1 y M2 son los menos deseables y los más deseables el M4 y M5; las subcategorías de análisis asociadas a cada modelo relacionadas con una barra de color, que en orden de izquierda a derecha corresponden a ideas previas (IP), objetivos del currículo (OC), enseñanza (E), concepto de currículo (CC), papel del docente (PD), afectación curricular (AC), desarrollo profesional (DP) e investigación docente (ID).

Figura 171. Media de las respuestas de los profesores del IED CEDID Guillermo Cano Isaza



En términos generales, los profesores manifiestan a través de sus respuestas la inseguridad en las respuestas seleccionadas, posiblemente por no evidenciar libremente su posición, o realmente como lo evidencian las respuestas de la figura 10, no han tenido acercamiento a cursos o procesos de formación curricular; sin embargo, el M1 está en el margen de 3.0 y por debajo de 4.0, indicando que siendo inseguros en sus respuestas, se distancian de este modelo especialmente en lo relacionado con el PD, AC e ID, posibilitando a tener futuras disposiciones al cambio, especialmente si se motiva a la formación que conlleve a perfilar estas categorías y posibilitando que E y CC tiendan a ser contextualizada al M4 o M5.

El M2 es el más afín a los profesores del CEDID GCI en todas las subcategorías, especialmente en IP y OC, y distan de este modelo en el DP, posiblemente por la naturaleza del colegio, su perfil de formación para el trabajo, develando que los profesores prefieren dar respuesta a las exigencias externas que den cumplimiento a los convenios de articulación; sin embargo, hay inseguridad en la E, CC, BP, AC e I, que como se mencionó anteriormente puede indicar un espacio de conflicto por no definir su posición bien sea por

factores asociados a su entorno, por desconocimiento del currículo o por comodidad a mantener la institución en el perfil para el que fue creado; esta razón también se asocia a la permanencia de docentes especialmente en la jornada diurna, quienes lideraron la formación técnica y que aún se mantiene, especialmente en la jornada mañana.

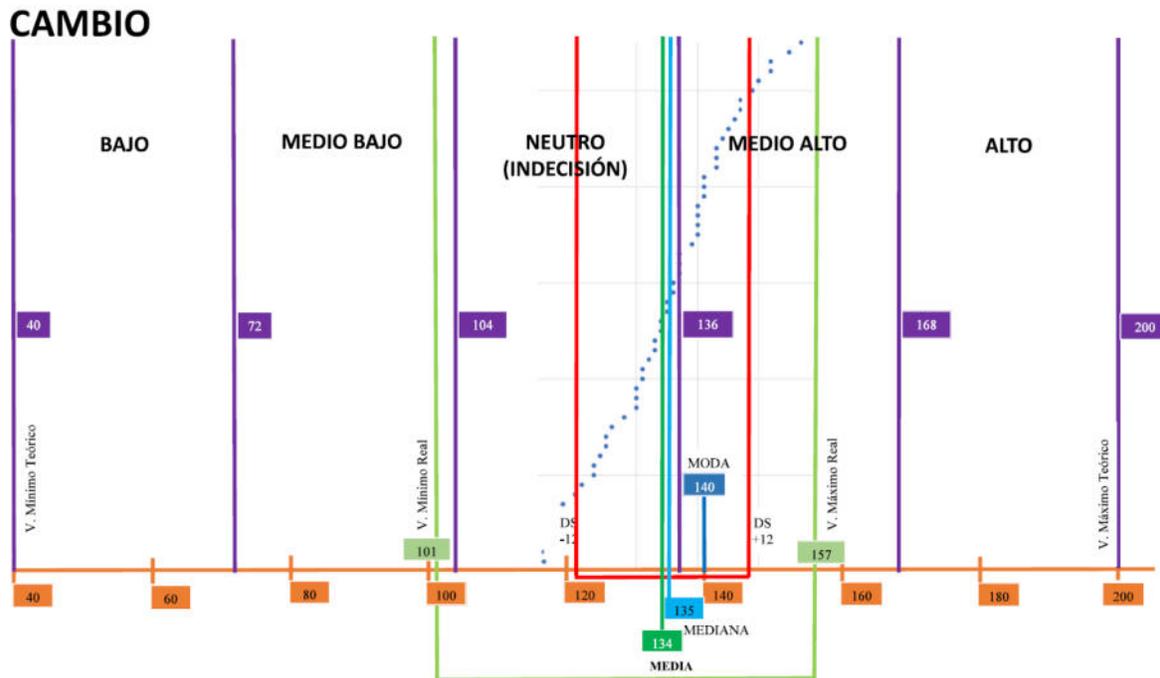
Contrario al modelo anterior, los docentes tienen una tendencia favorable hacia el modelo M3, se evidencia una disposición a pasar de un estado de inseguridad a uno más deseable en seis de las categorías (IP, OC, E, CC, AC y DP) y manteniendo inseguridad en PD e I; en este sentido, es válido reconocer que posiblemente hay un estado de insatisfacción por los resultados obtenidos en el proceso de formación tanto de docentes como de la enseñanza que dan a sus estudiantes y se posibilita una transición posible a un modelo decolonial de justicia escolar.

Con respecto al M4, se observa que al igual que en el M3, no presenta ninguna categoría hacia lo no deseable, pero es donde hay una transición evidente de inseguridad, especialmente en lo referente a CC, lo cual permite seguir en la idea de la falta de formación en este aspecto en la comunidad de docentes del CEDID y tiene una mejor disposición en DP e I.

Finalmente, en cuanto al M5 los profesores están indecisos en seis aspectos (OC, E, CC, PD, AC) y presentan una mejor disposición al cambio en cuanto a las IP y DP.

Como el instrumento tiene 40 ítems, con una valoración de 5, cada docente debería tener un total de 200 puntos y un mínimo de 1 en cada ítem, lo que permite clasificar los profesores participantes en grupos; en la figura 13, se muestra que el eje horizontal representa el valor mínimo teórico de 40 puntos y el valor máximo teórico de 200 puntos. Las líneas moradas limitan cinco grupos de puntaje, cada uno de 32 puntos, que indican que tanto un profesor tiene de predisposición al cambio de modelo curricular (figura 172).

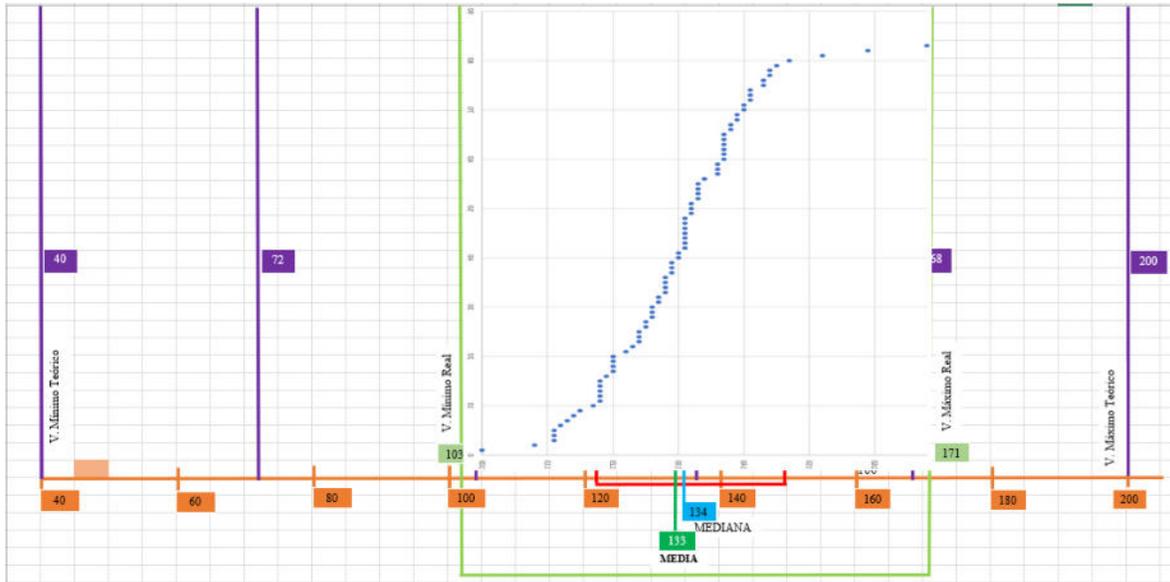
Figura 172. Predisposición a cambio de modelo curricular (referente)



Nota. Fuente. Basada en Parga y Mora (2023)

Las líneas azules y verde muestran la tendencia central: moda (134), mediana (134) y media (133), de los puntajes de los profesores participantes del IED CEDID GCI (83). Los valores reales mínimos de menor puntaje son de 103 y el valor máximo real es de 171 (líneas verdes), la línea roja indica la desviación estándar, es decir la desviación de la media de los datos individuales de los profesores y los puntos azules significan los puntajes obtenidos por cada uno de los profesores del GCI (figura 173).

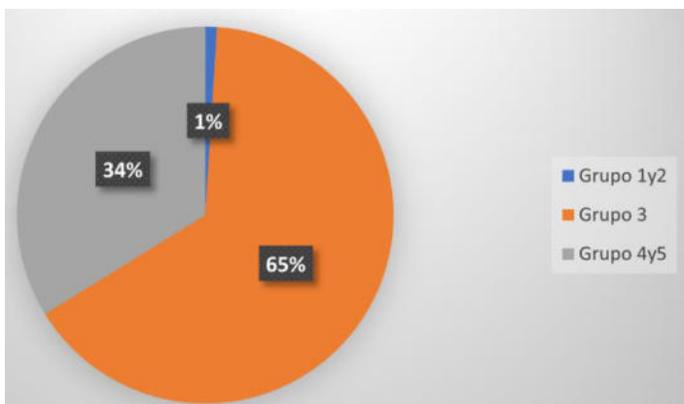
Figura 173. Media, mediana y moda para indicar preferencia o no por un modelo curricular



Nota. Fuente. Basada en Parga y Mora (2023)

Al superponer las figuras 172 y 173, se evidencia que la disposición al cambio de modelo curricular se encuentra en los grupos neutro indeciso y medio alto, solo uno de los docentes del CEDID se encuentra en los grupos medio bajo, el 65% al grupo de docentes indecisos y el 34 restante a los que tienen tendencia media alta al cambio de modelo curricular (figura 174).

Figura 174. Tendencia o disposición al cambio de modelo curricular



1.1.3. Consideraciones finales

Finalmente, aunque es preocupante el alto grado de indecisión para identificar las categorías asociadas a cada uno de los modelos curriculares, se vislumbra una necesidad sentida de formación en el campo curricular, es necesario que las instituciones formadoras de docentes realicen investigaciones que permitan conocer las posibles falencias en la formación inicial que se perpetua en la práctica docente y que se invisibilizan posiblemente por dar respuesta a los modelos centrados en el mercado, es decir, se hace evidente dar continuidad al proceso de investigación en el campo curricular, que en si es el eje articular y vertebral de la formación docente, lo que piensa y hace el docente al interior del aula, es lo que reflejan los ciudadanos fuera de la misma; sin embargo es necesario triangular esta información con los grupos de discusión.

1.2. Resultados y análisis grupos de discusión IED Guillermo Cano Isaza

En este capítulo se muestra la forma como los profesores del IED CEDID GCI, abordó las preguntas en torno a las concepciones curriculares, para lo cual se destinaron dos jornadas pedagógicas, la primera el 27 de septiembre, la siguiente el 08 de noviembre en un horario de 5:30 pm a 10:00 pm y otra asincrónica (15 de noviembre) para elaborar una secuencia didáctica acorde a los proyectos transversales que se desarrollan (territorio, gobernanza del agua y soberanía alimentaria).

De los 83 profesores participantes de la encuesta tipo Likert, participaron 14 profesores que laboran en la jornada noche (tabla 135); en dicho grupo participa un docente de humanidades de la jornada mañana sesión bachillerato, tres de la jornada tarde (uno de bachillerato y dos de primaria); de la noche son cinco docentes de planta y los restantes laboran por horas extras.

Tabla 135. Profesores participantes del grupo de discusión GCI

ASIGNACIÓN ACADÉMICA	ÁREA FORMACIÓN
primaria	Humanidades
secundaria	Ciencias - Química
secundaria	humanidades
secundaria	humanidades
secundaria	Ciencias
secundaria	Ciencias políticas- Sociales
secundaria	Ciencias -química
secundaria	Sociales
secundaria	Física y matemáticas
secundaria	Física y matemáticas
primaria	danzas
primaria	artes
bachillerato	Matemáticas - ética
Primaria y secundaria	Informática

Los docentes participantes, fueron informados del objetivo del proyecto de investigación y llenaron el consentimiento informado tanto de uso de discurso como imagen, las sesiones fueron grabadas y transcritas; las secuencias se entregaron en formato tipo guía como parte del trabajo asincrónico.

En el grupo de discusión se presentaron las ideas previas en torno a los modelos curriculares presentes en la práctica de aula, se realizó una actividad utilizando los conceptos de cada modelo curricular, y ellos confrontaban a qué modelo correspondían sus elecciones para decir en que modelo curricular se contextualizaba su práctica pedagógica y didáctica, se reflexionó acerca de su pertinencia y posible proceso de transformación o viraje; finalmente se acordó diseñar en forma individual una clase en forma de secuencia didáctica que representara la forma de dar continuidad al modelo de formación docente alrededor de temáticas comunes como se visualiza en la tabla 136.

Tabla 136. Aspectos orientadores para analizar y categorizar la propuesta formativa

Actividad	Preguntas orientadoras	Categorías de análisis	metodología
Cuestionamiento de ideas previas (IP) sobre los modelos curriculares (MC)	1. ¿Qué implicaciones tienen las concepciones / representaciones del currículo en la formación y enseñanza de sus estudiantes? 2. ¿En qué influye la concepción que tiene del currículo en su práctica docente y por qué? 3. ¿Cómo influye el contexto en el currículo que se planea y en el implementado? 4. ¿Qué ciudadanos se forman desde estas concepciones / representaciones de currículo?	Relación concepción y acción docente (1, 2)	Intervención /diálogo/reflexión
		Pertinencia del currículo (3, 4)	
Investigar la práctica como forma de mejora del currículo	1. ¿Qué opina de sus concepciones sobre el currículo? 2. ¿Las cambiaría? ¿Por qué?	Reflexión en la formación – transformación	Toma de posición/reflexión y justificación
	3. ¿Qué se debe cambiar frente al currículo?	Relación innovación investigación	
Continuidad	¿Cómo garantizar orientaciones para continuar el proceso investigativo al culminar el proyecto IDEP-UPN?	Lineamientos continuidad	Elaboración de SD e intervención

Las transcripciones de las sesiones y documentos finales obtenidos se analizaron con el software Nvivo teniendo en cuenta las categorías preliminares y posteriormente se realizó análisis de contenido.

1.2.1. Metodología de grupo de discusión.

El grupo de discusión por realizarse en la jornada noche, se contextualiza en la formación de jóvenes y adultos; aclarando que la mayor parte de estudiantes que asisten, en un 80% son jóvenes provenientes de la misma institución, quienes han sido excluidos por problemas de convivencia, por incumplimiento con los requisitos de cada especialidad articuladas en cadena de formación SENA (Industrial (metal mecánica), Comercial (contabilidad-finanzas), Ciencias (procesamiento de alimentos)), por problemas familiares, económicos, de

aprendizaje diverso, por embarazos anticipados (les toca trabajar o son embarazos de alto riesgo) , etc.; otros son de casos similares provenientes de otras instituciones, hay un mínimo de adultos que laboran en servicios generales, oficios varios, recicladores y/o personas de desean terminar sus estudios bien sea por autoestima o por exigencias de sus empleadores.

Así, los 14 docentes se presentan (figura 175), se enuncian las preguntas de la primera sesión para analizar y cuestionar las IP tomando como referencia los modelos curriculares (MC) acorde a lo que cada uno de ellos dice asumir y contextualizar en la práctica de aula, cada uno de los profesores es tomado como un caso; se abordan las dos primeras preguntas sobre IP que permiten comprender la relación entre la concepción de currículo y la práctica de aula que realizan los mismos (acción) y se concluye finalizada la intervención de cada uno de ellos; en este sentido, con respecto a las IP se realizan los siguientes cuestionamientos (de aquí en adelante se usa códigos para mencionar las intervenciones de los profesores), las tablas 3 y 4 muestran la conclusión de la intervención de cada docente que relacionan la concepción de currículo y la forma como lo desarrollan en la práctica y la tabla 5 y 6 concluye la contextualización del mismo y la ciudadana formada que dan razón de la pertinencia.

Figura 175. Grupo de discusión CGI



Tabla 137. Evidencia de las concepciones develadas en las IP que tienen los profesores participantes del grupo de discusión del GCI

Casos	Concepciones y acciones
J1	vamos a desarrollar competencias científicas y que los estudiantes tengan un análisis crítico
JC2	vamos a desarrollar habilidades pensando el PEI de la institución y en la forma como implican en el desarrollo de las competencias del estudiante
M3	El currículo se debe desarrollar acorde a la orientación del PEI, en nuestro caso de enfoque científico tecnológico y que todo se haga en forma transversal
W4	lo más importante del currículo es la flexible, que tiene que estar adaptada a las diferentes edades, a las experiencias de nuestros estudiantes, y en sí que sea una mejora en la calidad de vida de estos.
D5	El currículo debe ser contextualizado, que sirva para la vida social, debe estar en forma organizada para que sea transmitido a los estudiantes según el área de desempeño.
R6	El currículo se debe adaptar a las necesidades de la población, pero desde mi concepción puede haber un aporte particular que puede haber cosas positivas y negativas, pero que de todas maneras es algo muy flexible.
C7	la concepción curricular desde mi propia experiencia de vida, por la experiencia personal con personas de inclusión, tendiendo a formar sujetos reflexivos, autónomos y especialmente libres
Mp8	El currículo debe buscar que siempre que se mejore el capital humano.
DP9	subraya que el currículo como cartea de navegación debe establecer a que resultados se deben llevar los estudiantes, para evaluar en qué medida se transformar las habilidades en el pensamiento.
X10	Siento que el currículo tiene que crearse teniendo en cuenta los intereses, la diversidad, el contexto de los chicos, podemos comenzar a transformar el currículo y llevar a cabo como aprendizajes y enseñanzas significativas
Y11	El currículo debe ser flexible, pero que es algo que ya está escrito y por tanto, nos tenemos que basar en los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para condicionar el mismo.
A12	Del currículo retomo la enseñanza, que debe ser con el ejemplo, se enfoca por el desarrollo espiritual teniendo en cuenta que todos los estudiantes deben liberarse del conformismo que llevan posiblemente por ser de la localidad
MB13	un currículo debe ser muy flexible por las diferentes edades, porque vienen de diferentes lugares y se debe enfatizar en cómo a partir de la informática le

	va a servir para su vida profesional del estudiante y trabajar especialmente los valores.
MA14	El currículo de la noche es un currículo flexible abierto, que se aborta por proyectos y todo para que se desarrollen en las habilidades y competencias de los estudiantes.

Tabla 138. Evidencia de la influencia (acciones) de la concepción de currículo

Casos	Concepciones y acciones
J1	De mi concepción depende la forma como trabajo las ciencias, despertando el interés por la misma, pues lo más importante, es el desarrollo de competencias para la vida.
JC2	Yo me replanteo el modelo que tenía en la jornada diurna; de una concepción muy curricular de las asignaturas, en la noche, tener que evaluar de forma diferente, me cambia modelo curricular, y empiezo a mirar que todas esas concepciones se tienen que contextualizar a como evaluar a los estudiantes realmente, especialmente en el contexto de la jornada nocturna
M3	Independiente de la concepción que se tenga, el colegio tiene sus proyectos transversales, sin embargo, no se puede desconocer que tenemos que enseñar a los estudiantes a leer, a escribir, a hablar en público; pero, lo más importante es enseñarlos a escuchar al maestro, más aún cuando son especialistas de su área.
W4	El currículo es cambiante, se planifican todas las clases, no por asignaturas sino por temas transversales, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes para que sean significativos a la vida de ellos
D5	lo más importante es contextualizar los conceptos y por eso manejo la relación empleado-empleador, teniendo en cuenta que se deben desarrollar las habilidades como ciudadanos y las laborales para que los estudiantes se desempeñen en ese contexto laboral
R6	Si hay flexibilidad, todo lo planeado se puede adaptar fácilmente teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes; de lo que uno observa en el aula se pueden abordar las temáticas para que sean interesantes a los mismos; entonces el profesor es un movilizador de conocimiento.
C7	En las estrategias que usa en clase, especialmente en mi campo, la lectura en voz alta, donde los estudiantes gozan de la estética de la voz, la imaginación; lo socioemocional y cultural, que Ciudad Bolívar es un contexto perfecto para que ellos aprendan a escribir sus propias historias y puedan formar su modelo de vida.
Mp8	Debe ser una concepción armónica que permita al profesor el sorprender permanentemente a sus estudiantes, que se emocione creando, que la

	sorprende el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, más en el contexto de ciudad Bolívar como territorio de paz, donde se puede vivir el arte.
DP9	Le permite establecer las relaciones entre la ciencia y el arte, donde lo estético debe estar presente y ser transversal para que todo lo que se haga le permita la creación de artefactos, de cosas que sean armónicas y estéticas según lo que se proyecte.
X10	La concepción realmente no influye, lo más importante es conocer a los estudiantes para que nos adaptemos a sus necesidades de los mismos, la danza es una herramienta, lo que realmente se trabaja es el cuerpo como laboratorio, donde es fundamental las emociones y sentimientos, por tanto, se debe negociar con los estudiantes y no imponer
Y11	Me encuentro en conflicto entre el currículo establecido en un curso y el que realmente se usa en la jornada nocturna.
A12	lo más importante es que la adaptación de los contenidos matemáticos a la vida, para que se convierta en una herramienta y no en un obstáculo.
MB13	En la forma como articulo el trabajo por proyectos, porque trabajando con ellos, uno se obliga a que todo lo que se haga en el aula en torno a los mismos y según los acuerdos de contextualización que se haya realizado entre los profesores participantes.
MA14	Influye en lo que uno hace en su formación permanente, en cómo utiliza y contextualiza en lo que se está formando como docente, a través del desarrollo del aula, en las prácticas de laboratorio que use y en las preguntas orientadoras que se utilicen para abordar las temáticas y a partir de ellas desarrollar las clases.

Tabla 139. Influencia del contexto en el currículo planeado y el implementado (pertinencia)

Casos	Concepciones y acciones
J1	influye de manera interesante porque creo que es realmente lo que lo hace cambiante y lo hace flexible, como maestra me reta a que posiblemente lo planeado; por ejemplo, la emocionalidad de mis estudiantes, lo reorganizo, lo reinvento para poderlo trabajar
JC2	La verdad es que uno siempre planea y cuando empieza a desarrollar las cosas van cambiando en el aula, por el estado en el que están los estudiantes, uno siempre debe estar muy abierto al cambio.

M3	Yo me quiero referir digamos al mundo de elementos que tiene el currículo y uno de ellos es el recurso humano; entonces, empezando por la dirección que tenemos en la jornada de la noche de planta es Doctora en Educación sabe de este cuento y tenemos que resaltarlo es uno de los elementos, digamos fundamentales en este proceso, ya tiene claro para donde cómo orientar el proceso; los estudiantes tienen una gran variedad de experiencias debido a su trabajo debido a su experiencia de vida porque les ha tocado vivir, esa riqueza la vivimos en cada salón, cuando vamos a escribir digamos algún texto es muy rico leer lo que ellos producen.
W4	las comunidades educativas siempre deben estar pensando en caracterizar la población con la que trabajan, es de vital importancia para la planeación curricular, pues de ahí se investigan cuáles son las necesidades y los potenciales de la comunidad, cuáles son las dinámicas sociales en las que se está moviendo la comunidad y de esa manera es apenas una forma de tener una intervención adecuada.
D5	en el currículo yo planeo con los estudiantes en qué sentido en el conocimiento del hacer y lo que ellos desarrollan en las actividades laborales y las competencias ciudadanas porque la idea es buscar esa influencia en ellos
R6	Pocas veces lo que se planea es lo que se implementa y digamos que acá más aun porque tenemos poblaciones diferentes digamos algunos estudiantes pues no trabajan, pero están luchando contra sus problemas individuales dentro de su vida familiar.
C7	En mi área de mi trabajo que es la lectura y la escritura de ponernos en esa alteridad en el otro en el pensamiento del otro de un escritor, de un personal y como ha habido y como ha resuelto esas problemáticas que muchas veces son las mismas que vivimos todos, entonces, no solo se lee, se contextualiza con la vida de cada uno para que ellos entiendan que no es únicamente a ellos los que le pasan cosas, que hay similitudes y que la forma en que la resolvemos es lo que nos hacen autónomos independientes

Mp8	No solamente el currículo me habla lo pedagógico sino también lo social y dentro de lo social, de la necesidad de la resolución, por eso planeo lo implemento, sí lo implemento, pero también puede ser que cambien algunas cosas, pero al tenerlo planeado me da la oportunidad de darle ese abanico de posibilidades, debo estar con plan A, B y C para solucionar este tipo de situaciones.
DP9	La influencia que tiene el contexto es importante que sea un vehículo de gestión habilidades como el trabajo con sus amigos y que sean conscientes que de las dificultades
X10	El contexto de ciudad Bolívar es muy diverso y así mismo tiene que ser el currículo y a acoplarse a las diferentes necesidades que tienen los grupos, por eso se debe tener plan A, B, C...
Y11	yo tiendo a ser como más académica, más rigurosa con mi trabajo, caracterizo el grupo y doy una vuelta a lo que haya planeado dependiendo de la percepción inicial de la clase y empiezo a articular lo planeado al contexto de la clase y el propio del área.
A12	El contexto influye totalmente por que los chicos tienen muchas necesidades, posiblemente son talentosos, tal vez no necesariamente para mi área en matemáticas, pero tienen talentos para otras asignaturas, lo más importante es que aprendan a ser personas y cumplan un propósito en la vida.
MB13	El contexto es importante para el desarrollo de experiencias que promueven el aprendizaje yo considero que si influye todos los días por que también está dependiendo el grupo
MA14	influye el contexto y es cambiante de cada grado entonces siempre cuando yo trabajo trato siempre como movilizar esos conceptos que ellos tienen como estudiantes.

Tabla140. Evidencia de pertinencia – formación ciudadana

Casos	Concepciones y acciones
J1	se forman ciudadanos con una autoimagen y un auto concepto distinto al que llegaron, pero también pienso que se forman ciudadanos capaces de reconocer sus múltiples habilidades.
JC2	Personas que cambian actitudes, e incluso en su proceso de otra autoevaluación cuando ellos comparten sus historias, se evidencia ese cambio que se dio en ellos.
M3	El bachiller Guillermita, de jornada de la noche, es un agente de cambio primero él ha tenido que someterse a ese cambio lo vemos cuando llegan acá al comienzo a ciclo 3 y como los entregamos en ciclo 6 entonces ya se ha transformado así mismo, pero también es un agente de cambio para su familia
W4	apunto mucho a la formación humana que sean inteligentes emocionalmente que estén preocupados por la vida, por el ambiente
D5	induzco a los chicos que sean personas útiles a sí mismos, útiles a la familia, a la sociedad y especialmente le induzco mucho el respeto a las normas con el fin de buscar un poco más esta paz poder indicar un poco la paz.
R6	Haciendo que los estudiantes se reconozcan como valiosos para sí mismos, para sus familias, para la sociedad, su contexto
C7	les demos herramientas para que ellos también puedan ser lo más autónomos posibles en este mundo tan cambiante y también muy responsables. También aprendan que estamos viviendo en un mundo de transformación continua, donde los medios de comunicación, tan diversos nos pueden ayudar y no mantener aislado del proceso de aprendizaje, pero es tarea del docente desarrollar esas habilidades de selección y toma de decisiones
Mp8	Se forman sujetos libres, críticos, responsables, con excelentes habilidades para la vida, pero sobre todo buenos seres humanos.

DP9	Los estudiantes como nuestro currículo son cambiantes y todos tienen habilidades que se van mejorando y así como todos los estados, ningún estado es para siempre
X10	El trabajo y el esfuerzo de cada uno de los profes no solo míos, siento que estamos formando ciudadanos sensibles, conscientes y cuidadores de su entorno, no solo de los animales o el medio ambiente, también respetan y cuidan a sus compañeros a todos
Y11	Con lo que se enseña son estudiantes respetuosos capaces de solucionar problemas y emprendedores.
A12	lo más importante es que ellos entiendan que no son responsables de su pasado, pero que sí son responsables del presente que pueden cambiar su futuro si son estudiantes responsables, que tengan fe en Dios, en ellos mismos
MB13	consideró que trabajamos la parte de valores, el respeto, la tolerancia y todo lo que aprenden les sirva para la vida.
MA14	Todos los trabajos que se realizan en el aula a partir desde cada una de las áreas forman ciudadanos críticos, ellos traen una base de conocimiento y lo que se hace es mejorar los argumentos

1.2.2. Codificación y análisis de contenido de las categorías y subcategorías.

La tabla 141 muestra la codificación empleada para comprender las concepciones curriculares de los docentes; sin embargo, antes de analizar las categorías (modelos curriculares) y subcategorías (enseñanza, ideas previas, concepto de currículo, objetivo del currículo, papel del profesor, afectación del currículo, desarrollo profesional e investigación docente), se presenta las ideas previas de los profesores participantes (cada uno concebido como un caso).

Tabla 141. codificación concepciones curriculares

Nombre	Descripción
Concepciones curriculares	reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente
M1	fragmentado, enciclopedista, disciplinar, profesor como ejecutor de oficio
M1-AC	M1-AC: un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar
M1-CC	M1-CC: Programa de lo deseable a enseñar
M1-DP	M1-DP: el protagonista de la clase que evita dispersión e indisciplina
M1-E	M1-E: es para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias
M1-ID	M1-ID: es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico
M1-IP	M1-IP: son errores conceptuales que se deben aclarar
M1-OC	M1-OC: enseñar las teorías de la ciencia
M1-PD	M1-PD: el que transmite conocimientos para tener buenos resultados
M2	Modelo Tecnológico
M2-AC	M2-AC: la estandarización del currículo y evaluaciones; la falta de alfabetización
M2-CC	M2-CC: el que estimula el aprendizaje desde las ciencias
M2-DP	M2-DP: el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados
M2-E	M2-E: actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto
M2-ID	M2-ID: es la investigación docente que se contextualiza desde métodos CUAN y estadística aplicada a la pedagogía y didáctica
M2-IP	M2-IP: son evaluables al comienzo y fin del proceso para ver el cambio
M2-OC	M2-OC: enfocada en objetivos medibles en conductas
M2-PD	M2-PD: es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula
M3	Modelo interpretativo

Nombre	Descripción
M3-AC	M3-AC: falta de interpretación de reformas, de concebir a los docentes como profesionales que diseñan y mejoran el currículo
M3-CC	M3-CC: es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas
M3-DP	M3-DP: el que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica
M3-E	M3-E: es constructivista
M3-ID	M3-ID: antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes
M3-IP	M3-IP: son hipótesis de progresión – transición que se someten a procesos de mejora
M3-OC	M3-OC: apropiarse de problemas actuales y reales
M3-PD	M3-PD: se interesa por buenos resultados de aprendizaje como de principios del conocimiento humano
M4	Modelo Sociocrítico
M4-AC	M4-AC: la influencia de los medios masivos neutraliza y anulan la implementación curricular
M4-CC	M4-CC: el propuesto por la comunidad docente
M4-DP	M4-DP: el que es agente de cambio social y político para formación social e ideológica
M4-E	M4-E: es deliberación crítica permanente
M4-ID	M4-ID: se basa en la investigación acción rechazando la racionalidad, objetividad y verdad
M4-IP	M4-IP: no son importantes, ahora es lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal
M4-OC	M4-OC: favorecer la participación democrática y comunitaria
M4-PD	M4-PD: el que asume el currículo como práctica reflexiva, con implicación sociopolítica y cultural
M5	Modelo decolonial
M5-AC	M5-AC: la influencia de lineamientos, EBC, DBA, que limitan el conocimiento y valores contextualizados
M5-CC	M5-CC: basado en la interculturalidad y lo decolonial

Nombre	Descripción
M5-DP	M5-DP: el que favorece un giro decolonial para un currículo incluyente
M5-E	M5-E: es superar la dominación y subalternidad
M5-ID	M5-ID: se investiga lo curricular desde las necesidades contextuales formativas
M5-IP	M5-IP: considera aspectos emocionales, de iguales y RS
M5-OC	M5-OC: orientar hacia los valores culturales propios
M5-PD	M5-PD: el que evita la usurpación de sus funciones

Al codificar las intervenciones de los profesores en el grupo de discusión se visibiliza la tendencia y evolución de los modelos curriculares por los que se puede comprender lo que piensan y la forma como actúan los profesores en el aula; en este sentido al abordar las dos primeras preguntas que relacionan las concepciones y las acciones se encuentra que en el discurso los profesores se identifican como profesores del M1, especialmente en la enseñanza, en la concepción de currículo, en la aficción del mismo, así como en el papel del docente y el desarrollo profesional, la investigación en esta concepción es mínima, un porcentaje siguiente se configura en M2 en seis aspectos y ninguno menciona el profesor como investigador, posiblemente por su concepción de ser un técnico con habilidades para ejercer la práctica de aula, igual que los estudiantes que formara, para el ejercicio laboral, en orden creciente otro número de profesores se enmarcar en M3 especialmente en la CC, los que están en M4 su discurso es de tipo más humanístico y denotan profesos de investigación y formación asociadas a este modelo, finalmente el M5 está presente en todos los aspectos discursivos, especialmente cuando mencionan las IP (figura 176).

de aula, reafirman la responsabilidad que tienen de influir en la vida de los estudiantes, lo que los conlleva a contextualizar el currículo a las necesidades de los mismos, a seleccionar temáticas propias para abordar los proyectos o las de sus áreas.

flexible	vida	competen	habilidad	experiencia	análisis	autón	calidad	científ	condic	context	curricu	desem	enfaz	enseñ	espirit	exper	inclus	neces	pensar	reflexi	tecnok	transm	
					transformar	aprend	básico	capital	concep	confor	crítico	derech	divers	enfoque	escrito	evalua	human	locali	orienta	proyec	signifi	transve	valore

Figura 178. implicaciones concepciones curriculares

vida	ciudad	curricular	escribir	habilidades	laborator	temáticas	transve	armoní	ciudad	conocin	cuerpo	emocion	escucha	estético	flexibili	impone	moviliza	obstácu	planifica	proyect	relacion	signific	orpre	territo	tomo	trabaj

Figura 179. influencia en la práctica

La tendencia discursiva de la pertinencia curricular acorde a la influencia en el contexto y al ciudadano que forman, develan la importancia de contextualizar el currículo (figura 180) aunque no habla de ser protagonistas de su creación o de proponer otro diferente al existente, o de tener la concepción de uno ya elaborado como es el caso de Y11.



Figura 180. pertinencia curricular (pregunta 2 y 4 sesión 1)

1.2.3. Análisis de resultados de la sesión 2 del grupo de discusión

Los profesores del grupo de discusión seleccionaron los items que más se identificaban a la concepción de currículo (figura 182)

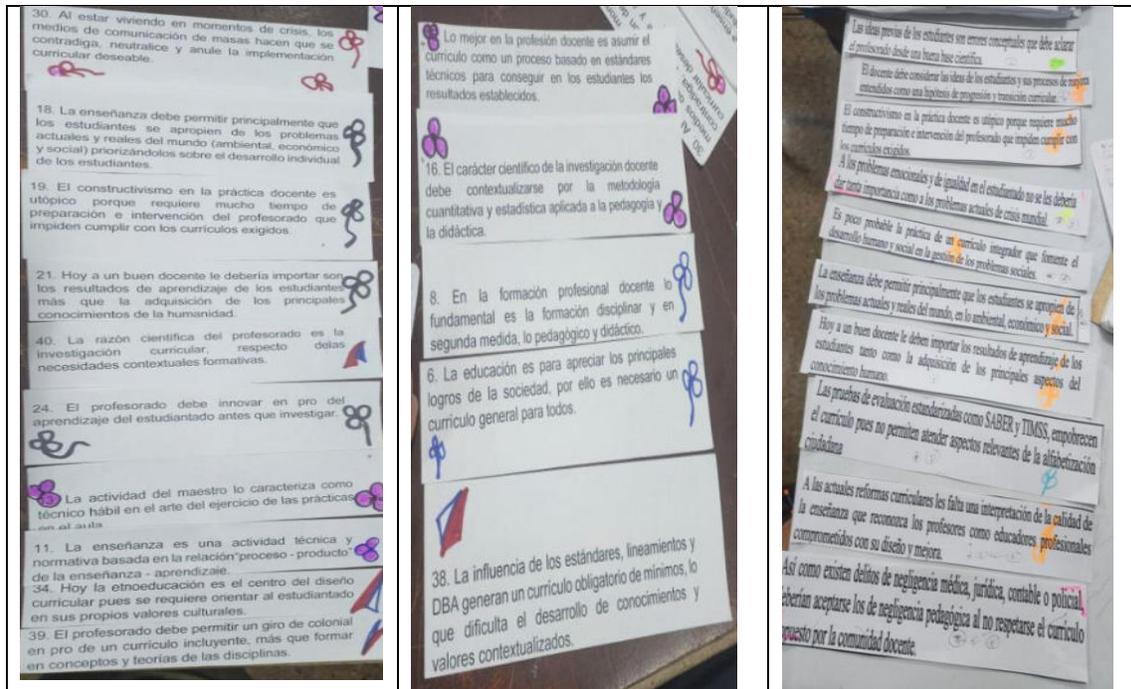


Figura 181. opinión sobre concepción curricular



Figura 182. opinión de concepción

Cada uno de los profesores menciona la concesión curricular justificando el proceso de formación disciplinar, el conocimiento profesional constituido a lo largo de la vida laboral, de formación y práctica docente, de los problemas sociales que abordarían como temáticas curriculares (figura 182) y como se soporta con los referentes de análisis seleccionados a continuación.

[Cobertura 0,51%]

Referencia 1 - Cobertura 0,08%

medio para lograr generar cambios sociales.

Referencia 2 - Cobertura 0,08%

de problemas ambientales, económicos y sociales que ellos incluso viven. Y

Referencia 3 - Cobertura 0,08%

debe centrar en las situaciones sociales, de pronto, a nivel biológico

Referencia 4 - Cobertura 0,08%

de pronto, a nivel biológico, sociales, culturales, y que todo eso

Referencia 5 - Cobertura 0,08%

el contexto, los valores culturales, sociales y también los problemas personales

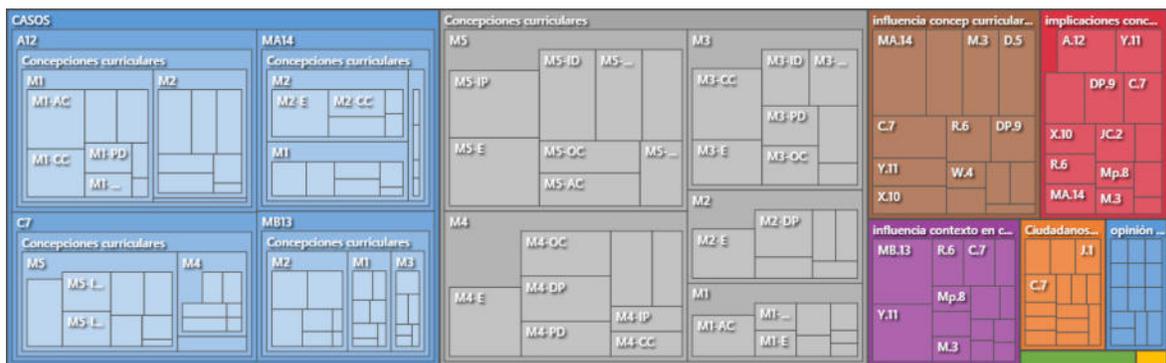


Figura 1084. caracterización de las concepciones

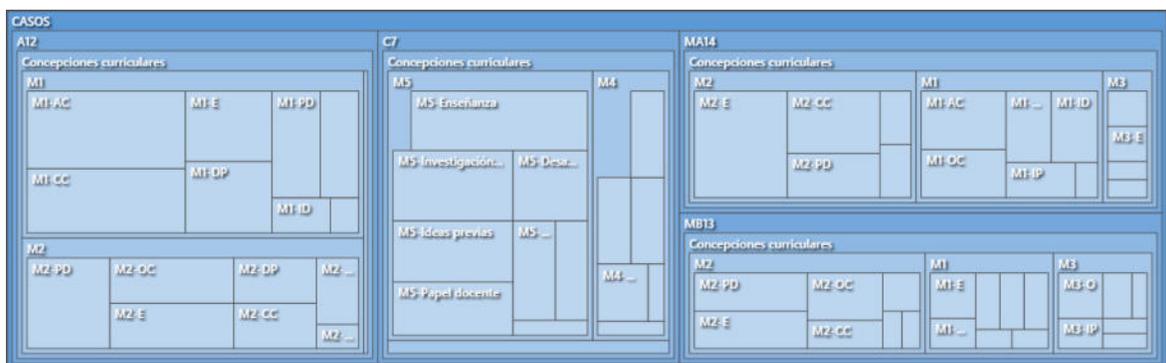


Figura 1185. tendencias curriculares de algunos profesores

1.3. Resultados y análisis observaciones IED Guillermo Cano Isaza

Se presenta el análisis de resultados de la observación in situ de cuatro profesores del IED CEDID GCI durante dos sesiones de clase, cada una de las cuales de 1.30 min como se visualiza en la tabla 143. Estas observaciones fueron registradas acorde a los protocolos establecidos en el desarrollo del proyecto.

Tabla 643. profesores observados

Profesores	Clase observada	fechas
MA14	Biología	03/10/2023 26/10/2023
MB13	tecnología	05/10/2023 01/11/2023
A12	Matemáticas	05/10/2023 01/11/2023
C7	Humanidades	03/10/2023 26/10/2023

1.3.1. Descripción general de los casos observados

Se presenta el resumen general de las concepciones curriculares visibilizadas en los cuatro profesores del IED CEDID GCI obtenidas a través de una observación participante y codificados a través del software Nvivo 12.

Tabla 144. Resumen de tendencias curriculares de los profesores observados

Nombre	Descripción
CASOS	
A12	
Concepciones curriculares	reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente

Nombre	Descripción
M1	fragmentado, enciclopedista, disciplinar, profesor como ejecutor de oficio
M1-AC	M1-AC: un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar
M1-CC	M1-CC: Programa de lo deseable a enseñar
M1-DP	M1-DP: el protagonista de la clase que evita dispersión e indisciplina
M1-E	M1-E: es para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias
M1-ID	M1-ID: es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico
M1-IP	M1-IP: son errores conceptuales que se deben aclarar
M1-OC	M1-OC: enseñar las teorías de la ciencia
M1-PD	M1-PD: el que transmite conocimientos para tener buenos resultados
M2	Modelo tecnológico
M2-CC	M2-CC: el que estimula el aprendizaje desde las ciencias
M2-DP	M2-DP: el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados
M2-E	M2-E: actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto
M2-ID	M2-ID: es la investigación docente que se contextualiza desde métodos CUAN y estadística aplicada a la pedagogía y didáctica
M2-IP	M2-IP: son evaluables al comienzo y fin del proceso para ver el cambio
M2-OC	M2-OC: enfocada en objetivos medibles en conductas
M2-PD	M2-PD: es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula
M3	Modelo interpretativo
M3-CC	M3-CC: es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas
C7	
Concepciones curriculares	reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente
M3	Modelo interpretativo
M3- Investigación docente	M3-ID: antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes
M3- Objetivos del currículo	M3-OC: apropiarse de problemas actuales y reales
M4	Modelo Sociocrítico
M4- Afectación del currículo	M4-AC: la influencia de los medios masivos neutraliza y anulan la implementación curricular
M4- Enseñanza	M4-E: es deliberación crítica permanente
M4-Ideas previas	M4-IP: no son importantes, ahora es lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal

Nombre		Descripción
	M4- Investigación docente	M4-ID: se basa en la investigación acción rechazando la racionalidad, objetividad y verdad
	M4- Objetivos del currículo	M4-OC: favorecer la participación democrática y comunitaria
	M4- Papel docente	M4-PD: el que asume el currículo como práctica reflexiva, con implicación sociopolítica y cultural
	M5	Modelo decolonial
	M5- Afectación del currículo	M5-AC: la influencia de lineamientos, EBC, DBA, que limitan el conocimiento y valores contextualizados
	M5- Concepto currículo	M5-CC: basado en la interculturalidad y lo decolonial
	M5- Desarrollo profesional	M5-DP: el que favorece un giro decolonial para un currículo incluyente
	M5- Enseñanza	M5-E: es superar la dominación y subalternidad
	M5- Ideas previas	M5-IP: considera aspectos emocionales, de iguales y RS
	M5- Investigación docente	M5-ID: se investiga lo curricular desde las necesidades contextuales formativas
	M5- Objetivos del currículo	M5-OC: orientar hacia los valores culturales propios
	M5- Papel docente	M5-PD: el que evita la usurpación de sus funciones
	MA14	
	Concepciones curriculares	reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente
	M1	fragmentado, enciclopedista, disciplinar, profesor como ejecutor de oficio
	M1-AC	M1-AC: un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar
	M1-DP	M1-DP: el protagonista de la clase que evita dispersión e indisciplina
	M1-ID	M1-ID: es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico
	M1-IP	M1-IP: son errores conceptuales que se deben aclarar
	M1-OC	M1-OC: enseñar las teorías de la ciencia
	M1-PD	M1-PD: el que transmite conocimientos para tener buenos resultados
	M2	Modelo tecnológico
	M2-CC	M2-CC: el que estimula el aprendizaje desde las ciencias

Nombre	Descripción
M2-DP	M2-DP: el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados
M2-E	M2-E: actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto
M2-OC	M2-OC: enfocada en objetivos medibles en conductas
M2-PD	M2-PD: es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula
M3	Modelo interpretativo
M3-E	M3-E: es constructivista
M3-ID	M3-ID: antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes
M3-IP	M3-IP: son hipótesis de progresión – transición que se someten a procesos de mejora
M3-O	M3-OC: apropiarse de problemas actuales y reales
MB13	
Concepciones curriculares	reconocer lo curricular como un espacio propio de la profesión docente: reflexionar sobre lo que se enseña, cómo y para qué se enseña, en dónde y a quién se enseña, plantean exigencias en la formación curricular de docentes en la interacción teórica con los problemas de la práctica profesional docente
M1	fragmentado, enciclopedista, disciplinar, profesor como ejecutor de oficio
M1-AC	M1-AC: un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar
M1-CC	M1-CC: Programa de lo deseable a enseñar
M1-DP	M1-DP: el protagonista de la clase que evita dispersión e indisciplina
M1-E	M1-E: es para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias
M1-ID	M1-ID: es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico
M1-OC	M1-OC: enseñar las teorías de la ciencia
M1-PD	M1-PD: el que transmite conocimientos para tener buenos resultados
M2	Modelo tecnológico
M2-AC	M2-AC: la estandarización del currículo y evaluaciones; la falta de alfabetización
M2-CC	M2-CC: el que estimula el aprendizaje desde las ciencias
M2-DP	M2-DP: el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados
M2-E	M2-E: actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto
M2-IP	M2-IP: son evaluables al comienzo y fin del proceso para ver el cambio
M2-OC	M2-OC: enfocada en objetivos medibles en conductas
M2-PD	M2-PD: es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula
M3	Modelo interpretativo
M3-CC	M3-CC: es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas
M3-DP	M3-DP: el que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica
M3-E	M3-E: es constructivista

Nombre	Descripción
M3-ID	M3-ID: antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes
M3-IP	M3-IP: son hipótesis de progresión – transición que se someten a procesos de mejora
M3-O	M3-OC: apropiarse de problemas actuales y reales

1.3.2. Descripción de los casos

Los profesores participantes de los grupos de discusión asumieron la posibilidad de ser cualquiera de los 14 docentes observados, por lo tanto, se seleccionó al profesor C7, MA14, A12 y MB13; el profesor C7 es un profesor de horas extras de la jornada mañana y los tres restantes son profesores de planta de la jornada nocturna, pensionados.

CASO C7

El caso C7, muestra un docente de humanidades (Español) que aborda temáticas asociadas a proyectos interdisciplinarios como el de soberanía alimentaria y gobernanza del agua como lo muestra el protocolo de observación de una clase dialógica centrada en temas alternativos y controversiales (Hernández & Martínez, 2017) y a partir de ellos permite que los estudiantes elaboren el conocimiento escolar (figura 183) .

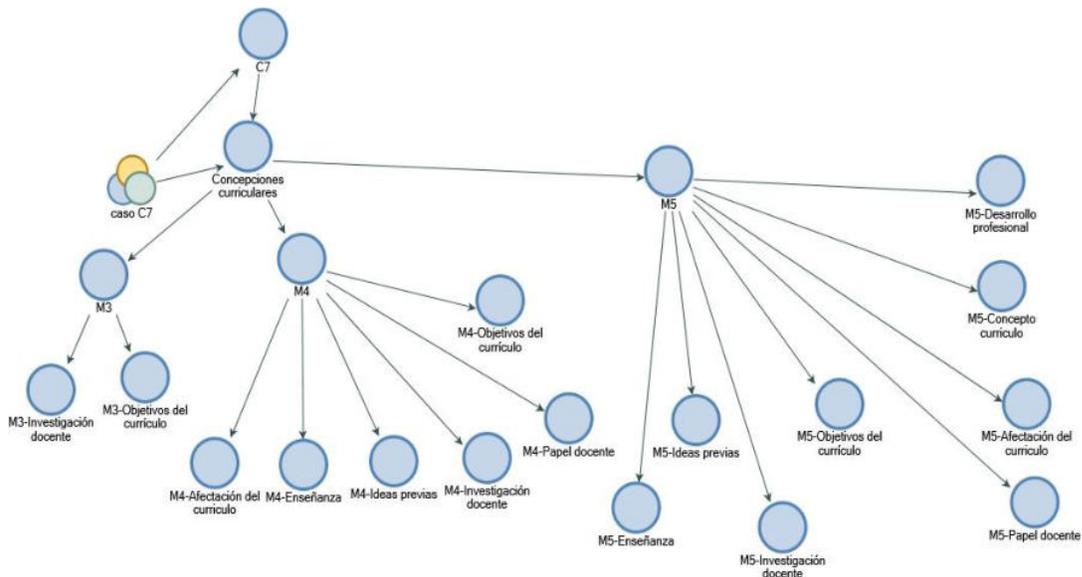


Figura 184. tendencia curricular C7

Las observaciones realizadas se triangulan con las realizadas con el observador participante los audios transcritos y los escritos de planeación de clase que realiza la docente, como se visualiza en la figura 185.

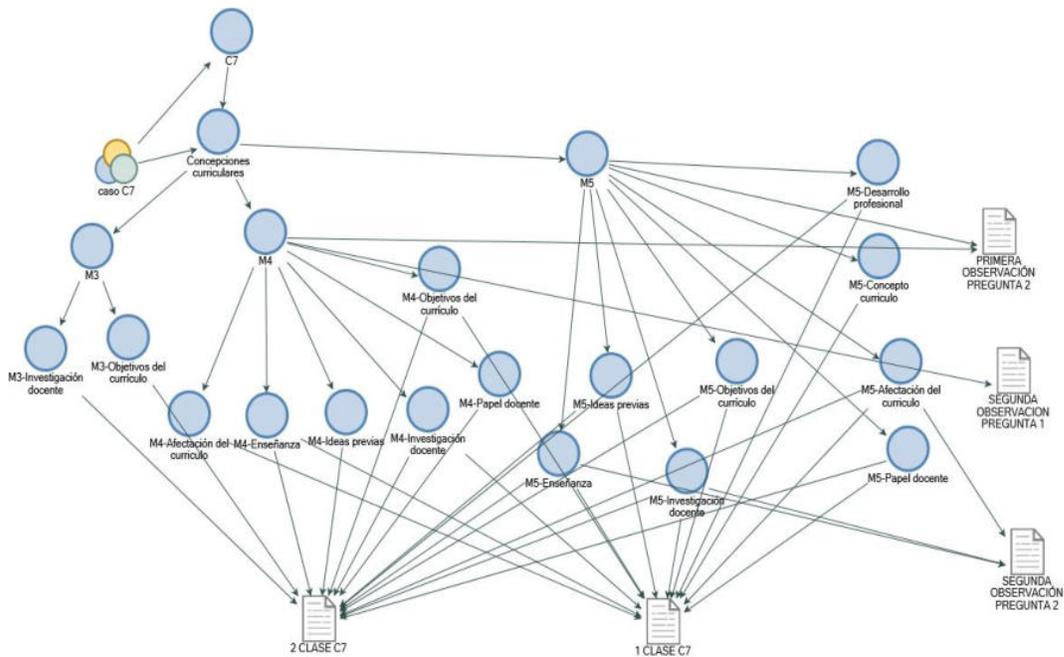


Figura 185. respaldos documentales del caso C7

A manera de conclusión el caso C7 se puede concebir como un profesor en estado de transición entre un M3 a M5, que a través del ejercicio de aula tiene una concepción enmarcada en M5, pero que sus vivencias y transitar por el proceso de formación en la misma institución acorde al PEI de la jornada diurna, devela el ejercicio profesoral dando cumplimiento a un M3 pero al abordar temáticas no curricularizadas en forma tradicional hace que su práctica de aula y su desarrollo profesional sea más evidenciado en el contexto del M5. (figura 186).



Figura 186. concepción curricular caso C7

CASO MA14

MA14 es un profesor de Ciencias Naturales, las clases observadas se realizan con estudiantes de ciclo 5 (10 grado en educación diurna) y con ciclo 3 (estudiantes de 6-7 educación diurna), las clases se desarrollan en un espacio académico de 6:30 pm a 10:00 pm.

La temática de las clases está alrededor del proyecto de territorio y de soberanía alimentaria (figura 187); MA14 es un docente que lidera el PRAE y se motiva por la formación permanente alrededor de estas temáticas y las relacionadas con el cosmos.

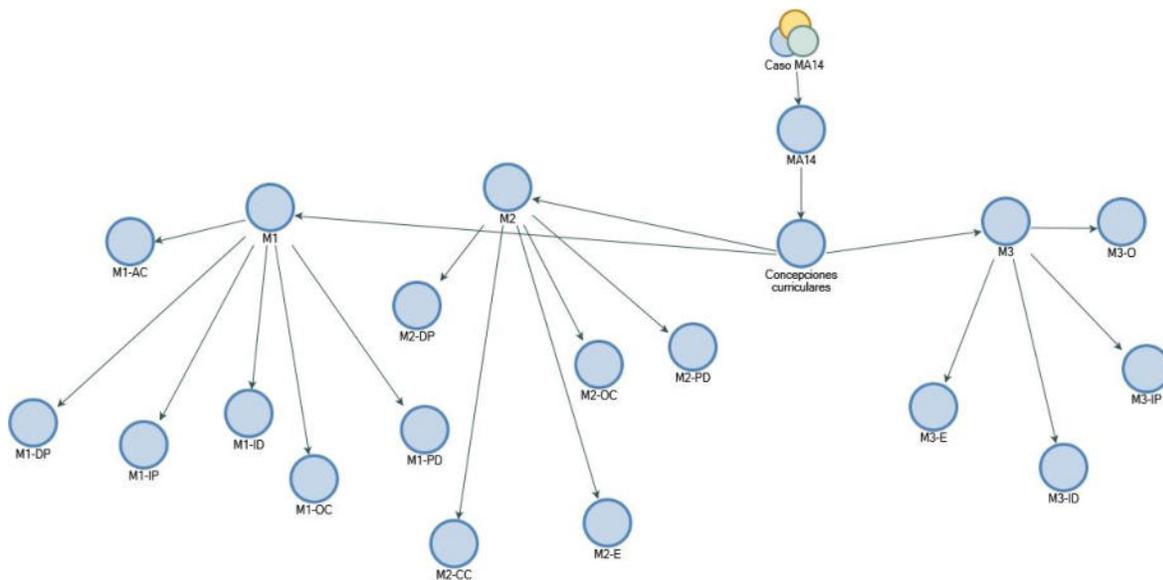


Figura 188. concepciones curriculares MA14

MA14 es un profesor que evidencia un estado de transición hacia M3 en algunos momentos de la clase como se evidencia en la subcategoría (E); cuando MA14 aborda la temática del universo, aunque es con estudiantes del ciclo tres menciona problemas actuales y aunque sea de forma declarativa hace que los estudiantes reflexionen sobre las afirmaciones del profesor (figura 189), también puede ser por el curso de formación que realiza con el planetario y que favorece el trabajo del aula y la forma de integrarlo con los proyectos institucionales que como categoría emergente se podría analizar en otras investigaciones, al transitar de M1_M2 a M3 se muestra la complejidad del conocimiento profesional del profesor según Martínez & Rodríguez (2019) donde hay unos ejes que dinamizan, cuestionan u obstaculizan la movilidad de dicho conocimiento como se visualiza en la figura 8.

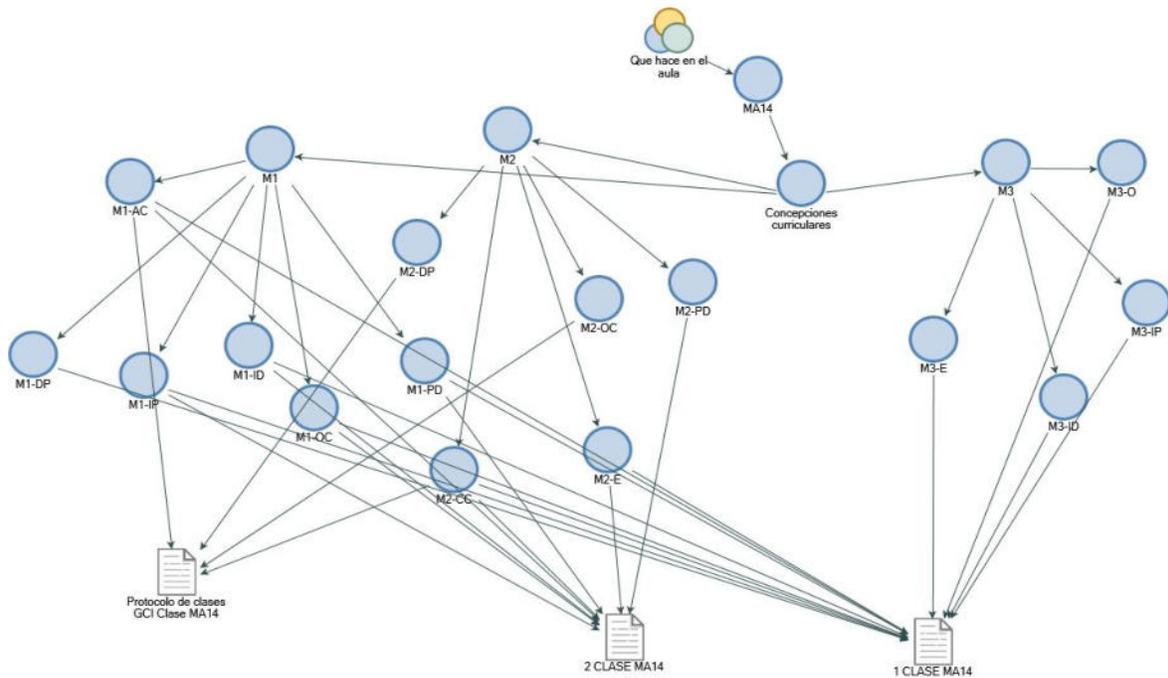


Figura 189. transición de M1_M2 a M3 del caso del profesor MA14

Se puede concluir, que el profesor MA14, tiene concepciones curriculares muy afines a M1 y M2 pero devela un estado de transición en las subcategorías (OC, E, IP, ID); sin embargo, es necesario promover desde la escuela estrategias de formación que permitan acompañar a los docentes a transitar por estos modelos, ya que posiblemente hay obstáculos (ejes) que no permiten el tránsito por modelos alternativos (figura 190).

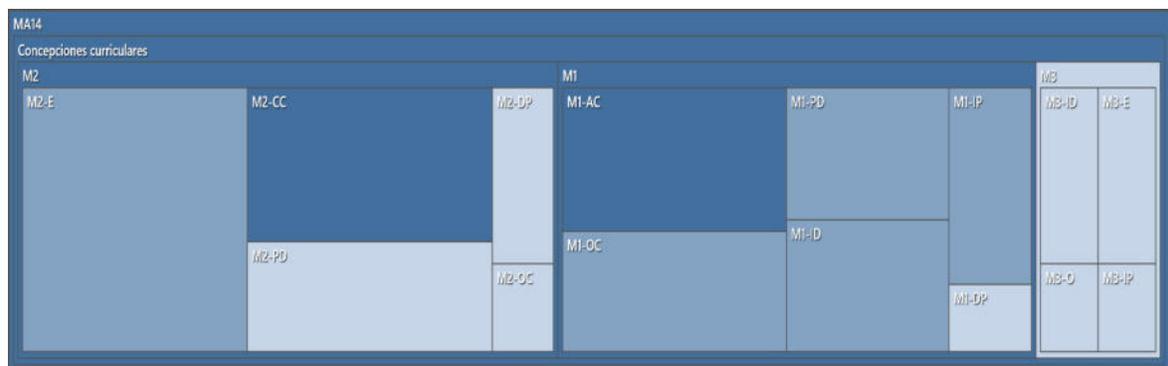


Figura 190. concepción curricular de MA14

CASO A12

A12 es un profesor de matemáticas y ética, tiene doble titulación como licenciado y como teólogo,

Las clases observadas tal como se caracterizan a través del protocolo de observación 1 y 4, muestran que A12 utiliza como recurso didáctico la biblia para abordar la matemática; sin embargo, como lo muestra la figura 191, la temática del 60% de la clase se centra en la biblia, las temáticas desarrolladas con los estudiantes se basaron en el razonamiento abstracto y en funciones.



Figura 191. temática profesor M12

Al codificar las unidades de análisis del contenido obtenido de la transcripción de las clases se evidencia que las concepciones curriculares del profesor A12 están en el M1 Y M2 con una mínima mirada a M3 (Figura 192).

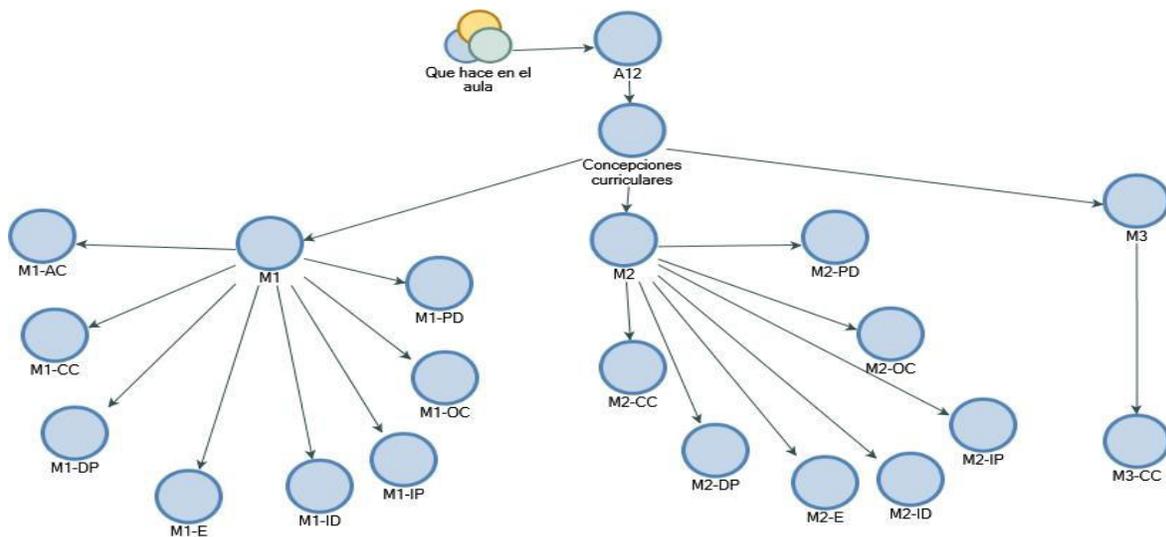


Figura 192. Tendencia de la concepción curricular de A12

La figura permite interpretar que el trabajo del aula de A12 está centrado en M1 en todas sus categorías, independientemente que el profesor utilice como recurso la biblia (ver tabla 145), interpretando los textos propios de ella a la luz del comportamiento de los estudiantes, de lo que se quiera enseñar o ejemplificar, se torna un proceso de enseñanza conductista, donde el docente es el protagonista de la misma (CC) generando un comportamiento deseado en sus estudiantes y denotando en general que a través de la palabra del profesor hay un currículo general para todos (AC) y así como es la concepción de currículo.

En su ejercicio docente en forma alterna muestra la concepción M2, develando que la enseñanza es una actividad técnica y normativa en la que a partir del manejo de su referente textual, y con la ayuda de las matemáticas, lo vuelve una operación estímulo respuesta, donde ya todo está dicho y hecho, solo queda esperar que suceda o del resultado esperado y anticipado por la biblia; sin embargo, en mínimas ocasiones tiende a movilizarse a M3 cuando intenta abordar el desarrollo humano (CC), pero retoma la palabra y asume su rol entre lo tradicional y técnico, como se mencionó anteriormente, para comprender la complejidad del conocimiento profesional del profesor, es necesario establecer los obstáculos que impiden la progresión a modelos alternativos y salga del estado de confort (Martínez & Rodríguez, 2019).

Tabla 145. Unidades de análisis M1 E

M1 E	Tema
<p data-bbox="235 359 1240 415"><Archivos\OBSERVACIONES CLASE transcripc\1 CLASE A12> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 3,55%]</p> <p data-bbox="235 443 578 470">Referencia 5 - Cobertura 1,13%</p> <p data-bbox="235 470 1273 604">nosotros tenemos que amarnos, tenemos que respetarnos, que estemos de acuerdo o no con ellos eso es cosa diferente, si me hago entender, pero hay que enseñarles a ellos que hay un Dios que los ama, ahora mire lo que dice después: “y no entendieron hasta que vino el diluvio y se los llevo así será también la venida del hijo del hombre” De hecho mire que ahí dice, versículo 41: “entonces</p> <p data-bbox="235 632 578 659">Referencia 6 - Cobertura 0,42%</p> <p data-bbox="235 659 1273 716">ya podemos cerrar nuestras biblias, vamos a cerrar nuestra biblia, me disculpan la introducción tan larga, pero necesitaba ponerlos en contexto.</p> <p data-bbox="235 743 578 770">Referencia 7 - Cobertura 0,94%</p> <p data-bbox="235 770 1273 884">Voy a explicar rápidamente lo que está escrito ahí en ese texto, no es nada complicado, pero entonces chicos miren el siguiente. Cuando hablamos de funciones, nosotros ya hemos trabajado funciones lineales, conocemos la función cuadrática, entonces, van a aparecer aquí como tres conceptos quiero que los miremos un momento.</p> <p data-bbox="235 911 578 938">Referencia 8 - Cobertura 0,57%</p> <p data-bbox="235 938 1273 1014">Los océanos sufren acidificación y perdida de oxígeno y el perder oxígeno pues muchos animales habrán muerto. Hubo una noticia no sé si leí bien pero cerca de 10.000 murieron por falta de oxígeno.</p>	<p data-bbox="1344 359 1385 1014">Funciones crecientes, decrecientes, constantes</p>

Fuente Nvivo 12

Las clases observadas con ciclo 4 (8 y 9) y ciclo 6 (11), presentaron la misma metodología, los mismos referentes, A12 siempre asumió PD que controla el grupo, mantiene la disciplina, y la matemática finalmente, termina en hacer ejercicios repetitivos, de seguir instrucciones (figura 193).

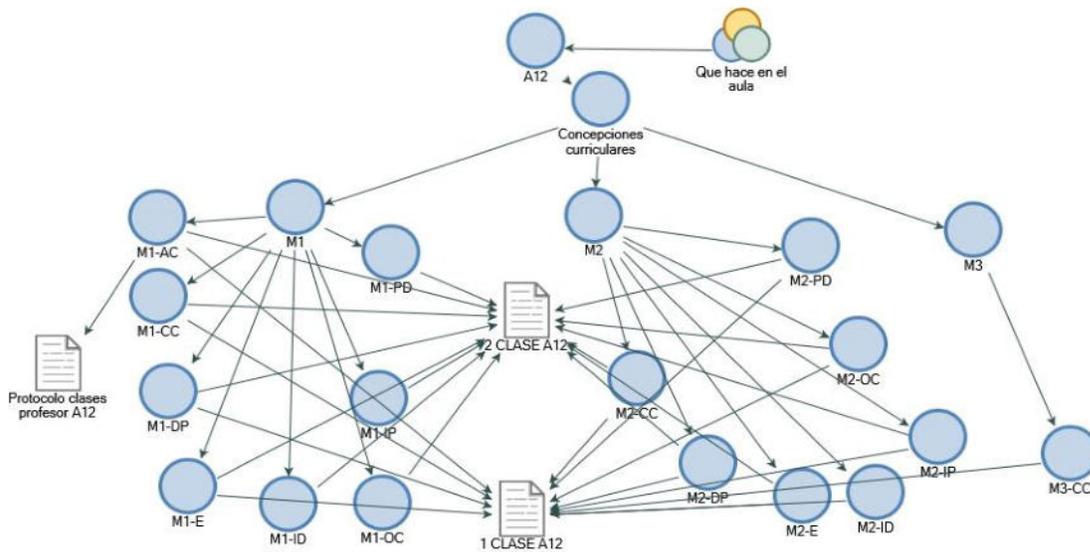


Figura 193. referentes analizados para profesor A12

Finalmente, se puede concluir que, aunque el docente utiliza ejemplos a título de noticia o comentarios relacionados con los proyectos transversales su concepción curricular se enmarca entre un M1_M2 como se muestra en la figura 194.

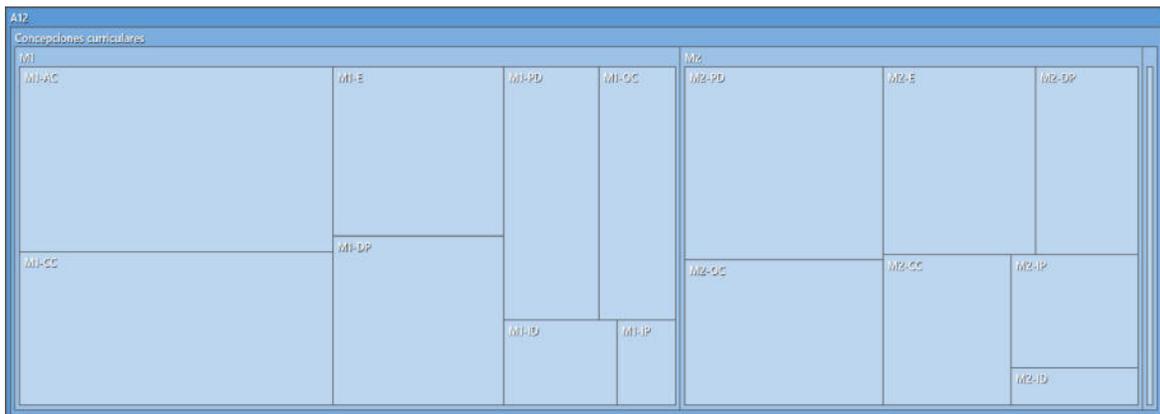


Figura 1394 concepción curricular profesor A12

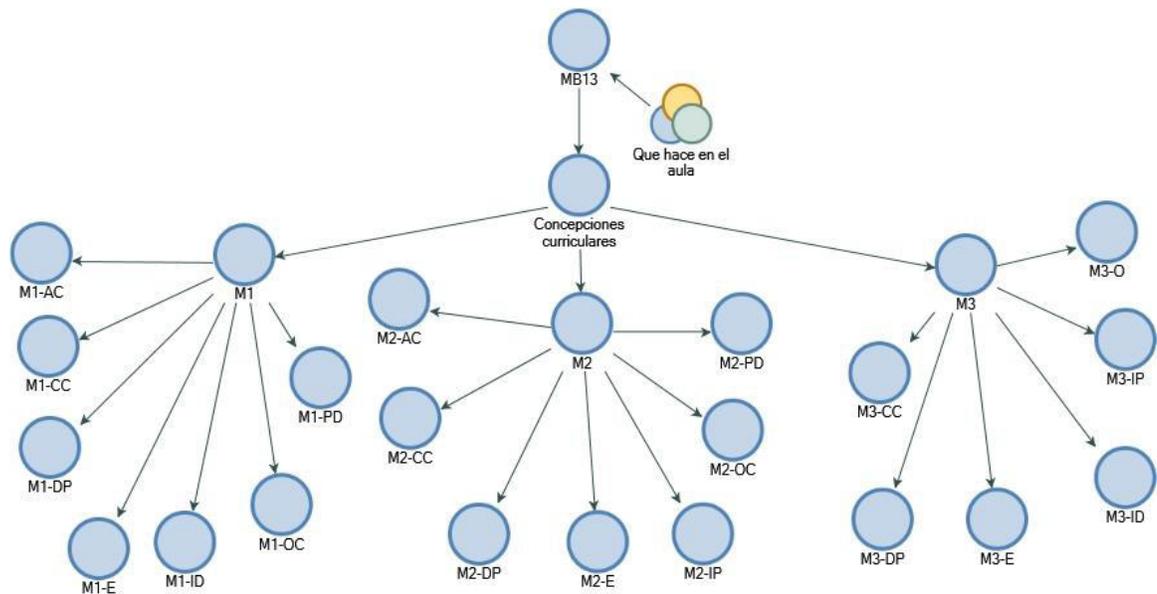


Figura 196. concepción curricular profesor MB13

Aunque MB13 aborda los proyectos de ciclo como temáticas alternativas curriculares de la institución y trabaja en equipo con MA14 muestra una afinidad por los M1 y M2, especialmente en el segundo, asumiendo el rol de profesor transmisor de conocimientos que evita la dispersión e indisciplina (AC) intentando mantener buenos resultados en los trabajos finales que se socialicen (PD).

MB13 su recurso fundamental son los computadores; sin embargo, se centra en la instrucción para abordar las temáticas, quienes dan profundidad a las mismas con los estudiantes cuando socializan a la docente el trabajo elaborado como se aprecia en los protocolos de clase; permanece más en M2, y a través de las preguntas de reflexión que realiza al preguntar a los estudiantes por el avance del trabajo se acerca a M3 en seis subcategorías (figura 197).

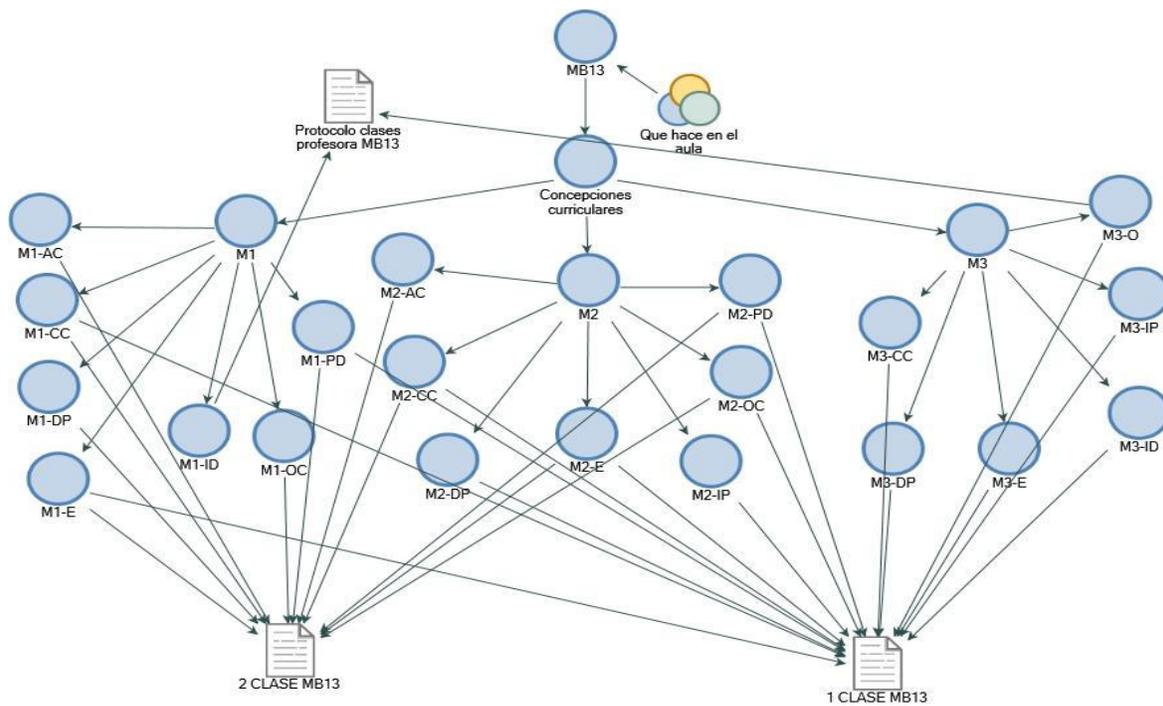


Figura 197. referentes asociados a la tránsito de la concepción curricular de MB13

Finalmente la figura 198, permite apreciar la tendencia del profesor MB13 por el M2 y con posibilidades de progresar y asumir nuevas posturas curriculares a M3.

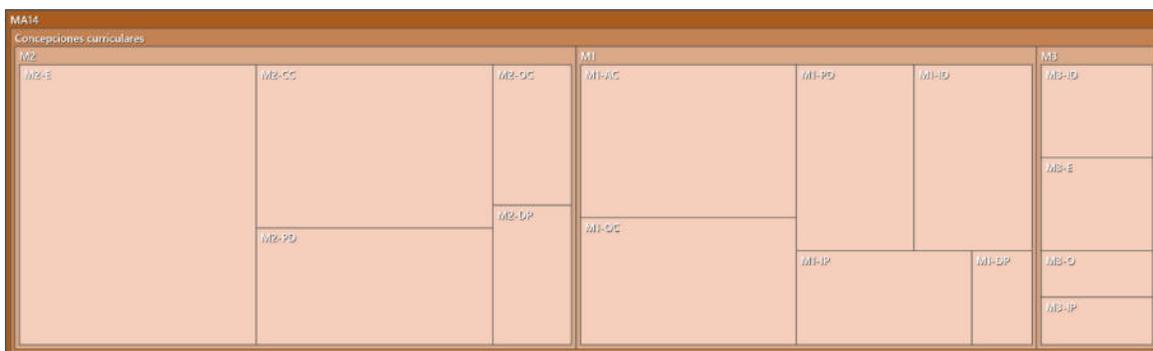


Figura 198 tendencia curricular caso MB13

1.4. Resultados y análisis Documentos IED Guillermo Cano Isaza

Se presenta los resultados y análisis de los documentos curriculares del IED CEDID Guillermo Cano Isaza (GCI), para lo cual se toma como base el PEI de la jornada Diurna, y como las observaciones de clase y grupos de discusión se realizaron en la jornada noche se analizan los syllabus, proyectos obligatorios y transversales de esta jornada. Se analiza la concepción de currículo acorde al análisis de contenido de estos

Se caracterizan las concepciones curriculares que develan los docentes que participaron en la realización de los documentos curriculares del Cedid GCI, se tuvo en cuenta los PEI de la jornada diurna y nocturna, el manual de convivencia, los syllabus de cada una de las áreas de la jornada nocturna y los proyectos obligatorios y transversales en el contexto de la educación ´por ciclos.

Es necesario tener en cuenta que en la jornada noche se ofrece educación por ciclos, es decir ciclo 1 (corresponde a 1 a 3 en la jornada diurna), ciclo 2 (4 y 5 de primaria), ciclo 3 (sexto y séptimo) ciclo 4 (octavo y noveno), ciclo 5 (décimo) y ciclo 6 (undécimo); cada ciclo tiene un año de duración, excepto ciclo 5 y 6 que es semestralizado. En la siguiente tabla se hace un listado de los documentos analizados

Tabla 745 documentos curriculares IED CEDID GCI

Documentos de referencia curricular	año	Páginas
PEI jornada diurna	2016	78
PEI jornada Noche	2019	80
Manual de Convivencia	2019	113
Syllabus castellano ciclo 1 y 2	2023	5
Syllabus castellano ciclo 3	2023	5
Syllabus castellano ciclo 4	2023	5
Syllabus castellano ciclo 5	2023	5

Syllabus castellano ciclo 6	2023	5
Syllabus ingles ciclo 1 y 2	2023	4
Syllabus ingles ciclo 3	2023	4
Syllabus ingles ciclo 4	2023	4
Syllabus ingles ciclo 5	2023	4
Syllabus ingles ciclo 6	2023	4
Syllabus Ciencias Naturales ciclo 3	2023	6
Syllabus Ciencias Naturales ciclo 4	2023	6
Syllabus Ciencias Naturales ciclo 5	2023	6
Syllabus Ciencias Naturales ciclo 6	2023	6
Syllabus Diseño gráfico ciclo 3	2023	3
Syllabus Diseño gráfico ciclo 4	2023	3
Syllabus Diseño gráfico ciclo 5	2023	3
Syllabus Educación Física ciclo 1 y 2	2023	4
Syllabus Educación Física ciclo 3	2023	4
Syllabus Educación Física ciclo 4	2023	4
Syllabus Educación Física ciclo 5	2023	4
Syllabus Educación Física ciclo 6	2023	4
Syllabus Ética y valores ciclo 3	2023	5
Syllabus Ética y valores ciclo 4	2023	5
Syllabus Ética y valores ciclo 4	2023	5
Syllabus Ética y valores ciclo 6	2023	5
Syllabus filosofía ciclo 5	2023	5
Syllabus filosofía ciclo 6	2023	5
Syllabus informática ciclo 1 y 2	2023	4
Syllabus informática ciclo 3	2023	4
Syllabus informática ciclo 4	2023	4
Syllabus informática ciclo 5	2023	4
Syllabus informática ciclo 6	2023	4
Syllabus música ciclo 4	2023	4

Syllabus música ciclo 5	2023	4
Syllabus música ciclo 6	2023	4
Syllabus Cátedra de la paz	2023	6
Proyecto emocionalidad espiritualidad	2023	5
Proyecto territorio	2018	8
Proyecto gobernanza del agua	2018	8
Proyecto soberanía alimentaria	2018	8
Proyecto festival de talentos	2018	7
Proyecto huerta escolar – PRAE	2023	10
Plan lector	2023	10
Malla curricular ciclo primaria	2023	6
Malla curricular ciclo 3	2023	6
Malla curricular ciclo 4	2023	6
Malla curricular ciclo 6	2023	6
Malla curricular ciclo 6	2023	6

Las mallas curriculares presentan una cartografía general del ciclo en la jornada noche, presenta la articulación de cada una de las asignaturas al proyecto integrador; el proyecto de territorio (ciclo 1 a 3), proyecto de gobernanza del agua (ciclo 4) y proyecto de soberanía alimentaria (ciclo 5 y 6).

En cada uno de los syllabus se aborda el proyecto de ciclo, el proyecto transversal, el área, la asignatura, las competencias y habilidades para la vida a desarrollar, las temáticas abordadas por núcleo problémico que se articulan con preguntas orientadoras se coloca la metodología de trabajo, la rúbrica de evaluación y la bibliografía.

Los proyectos transversales enuncian los referentes teóricos, los objetivos a desarrollar, las actividades que se deben articular por áreas y las asociadas a presentar la muestra Guillermita o feria de fin de semestre; los proyectos obligatorios como el PRAE, lectoescritura, democracia, se articulan las actividades propuestas en los proyectos y asignaturas.

disciplinarios de la Universidad Distrital, de tal forma que los estudiantes puedan elegir y dar continuidad a la educación superior o a la formación técnica; en este sentido en el PEI de la jornada diurna, se declaran como constructivistas, es decir correspondiente a un modelo interpretativo (M3), en el que la subcategoría enseñanza (M3E) permea la forma en la que se articula y se diseñan los planes de área; los proyectos se direccionan a las especialidades y se vinculan con el sector productivo.

En la jornada noche se tiene un PEI contextualizado a las necesidades de la población, analizando con Nvivo la frecuencia de palabras evidencia que el eje central del desarrollo es el profesor (figura 200), del pensamiento y acción del profesor, es a través del trabajo contextualizado del profesor en formación permanente, plantea y ajusta su acción de aula a las necesidades de los jóvenes y adultos, a los proyectos transversales y obligatorios.



Figura 200. Frecuencia de palabras en el PEI jornada Nocturna

Se establecen mínimos no negociables de convivencia, los proyectos se abordan desde la investigación acción, y centrados en el proyecto de territorio, gobernanza del agua y soberanía alimentaria, es un currículo alternativo. Al analizar con el software por búsqueda de textos, se encuentra que en cada uno de los Syllabus de las diferentes áreas los

profesores tienen como referente dichos proyectos y desde allí diseñan las secuencias didácticas; por ejemplo para los ciclos 1 a 3 se aborda el territorio (figura 201), gobernanza del agua (figura 202) y soberanía alimentaria (figura 203).

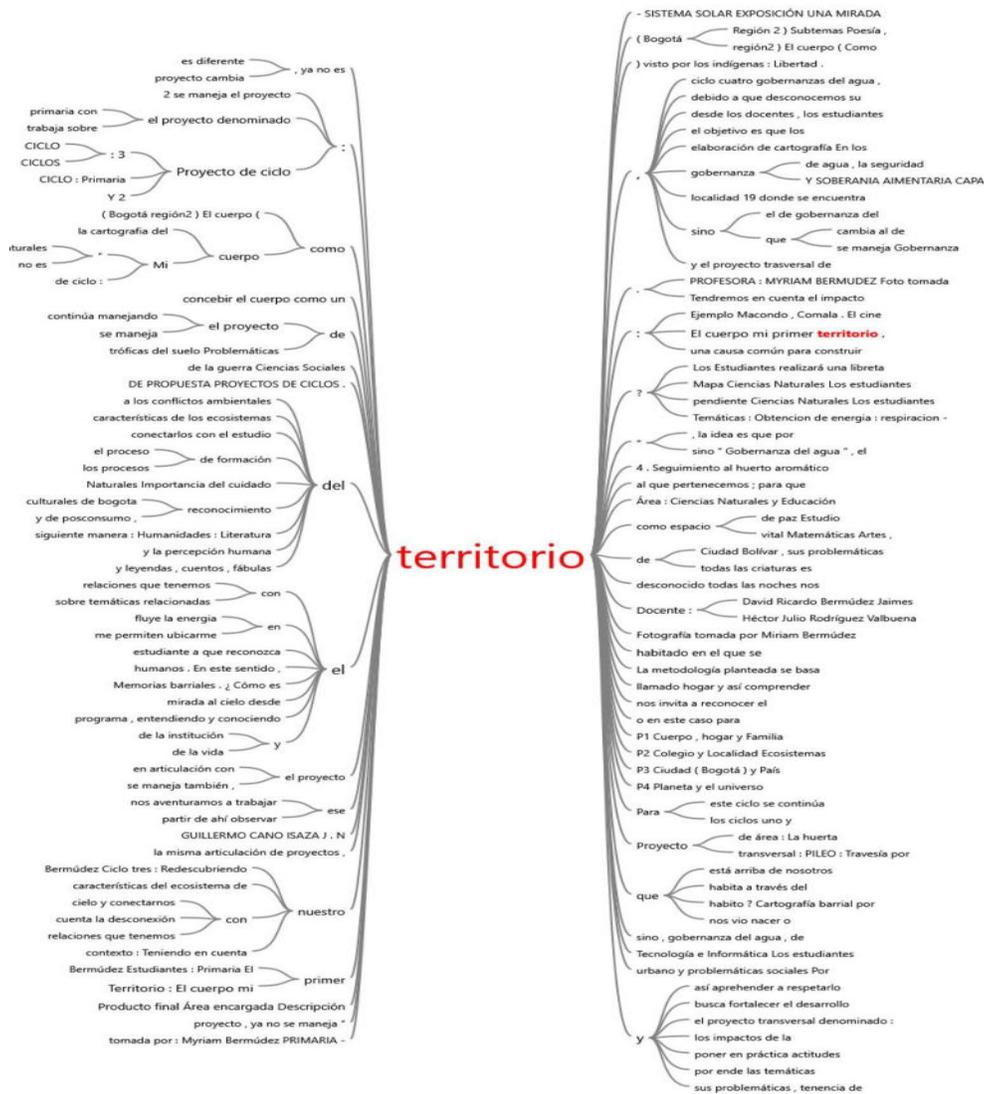


Figura 201. proyecto Territorio (ciclo 1 a 3)



Figura 202. Proyecto Gobernanza del agua (ciclo 4)



Figura 203. soberanía alimentaria (ciclo 5 y 6)

Este último proyecto se basa en el trabajo alrededor de la huerta escolar (figura 204), y a partir de allí se integran los proyectos de ciclo.

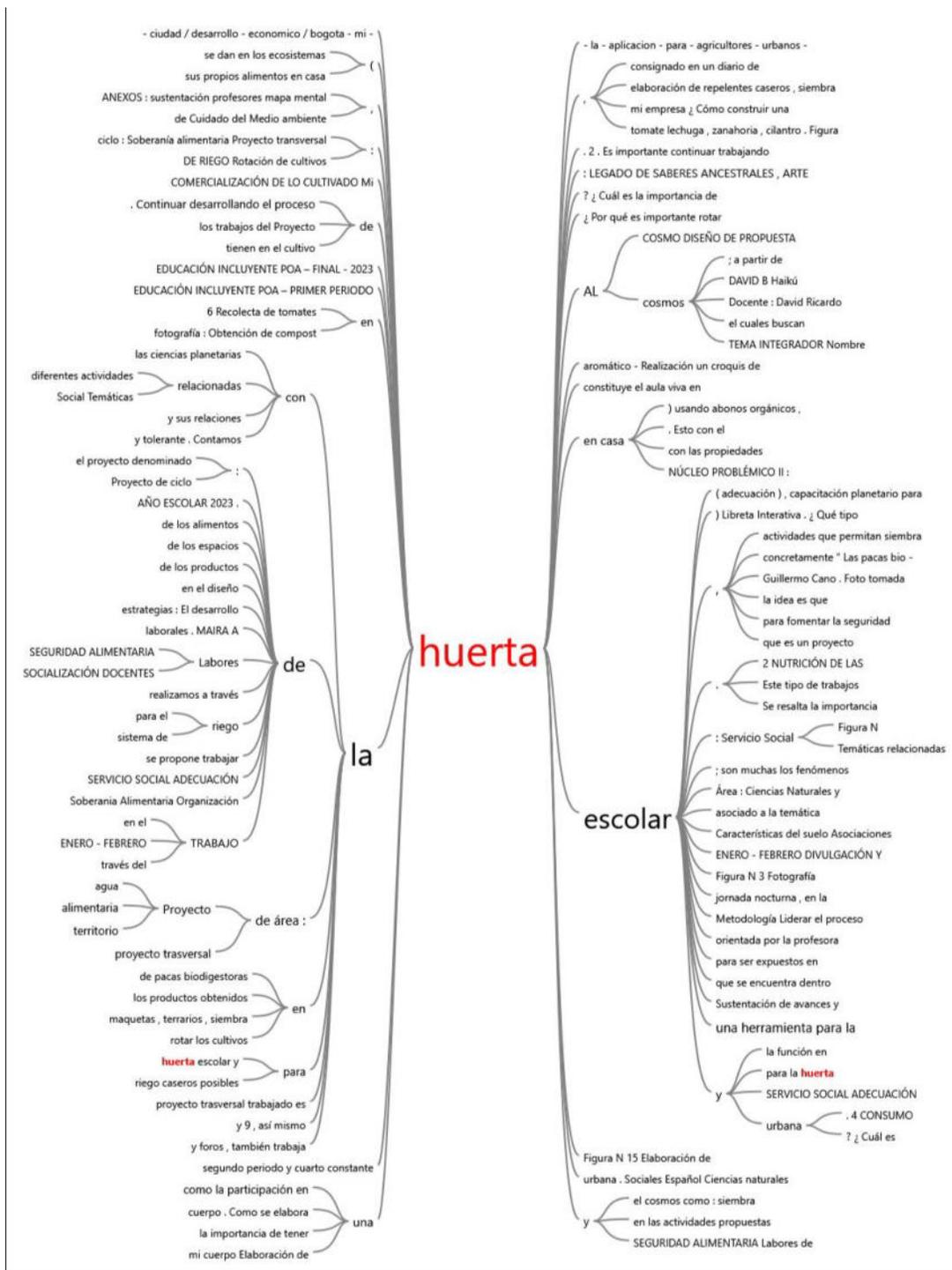


Figura 204. huerta escolar (laboratorio vivo)

Finalmente, al buscar la frecuencia de palabras de la forma como organizan los planes de área y asignatura a través de los syllabus el eje principal son las competencias, lo que indica que es uno de los posibles obstáculos de progresión de las diversas concepciones curriculares, donde se permea una transición curricular M2_M3 a M4, de una forma invisibilizada especialmente en la jornada noche, pero que en la escritura se contextualiza (figura 205).

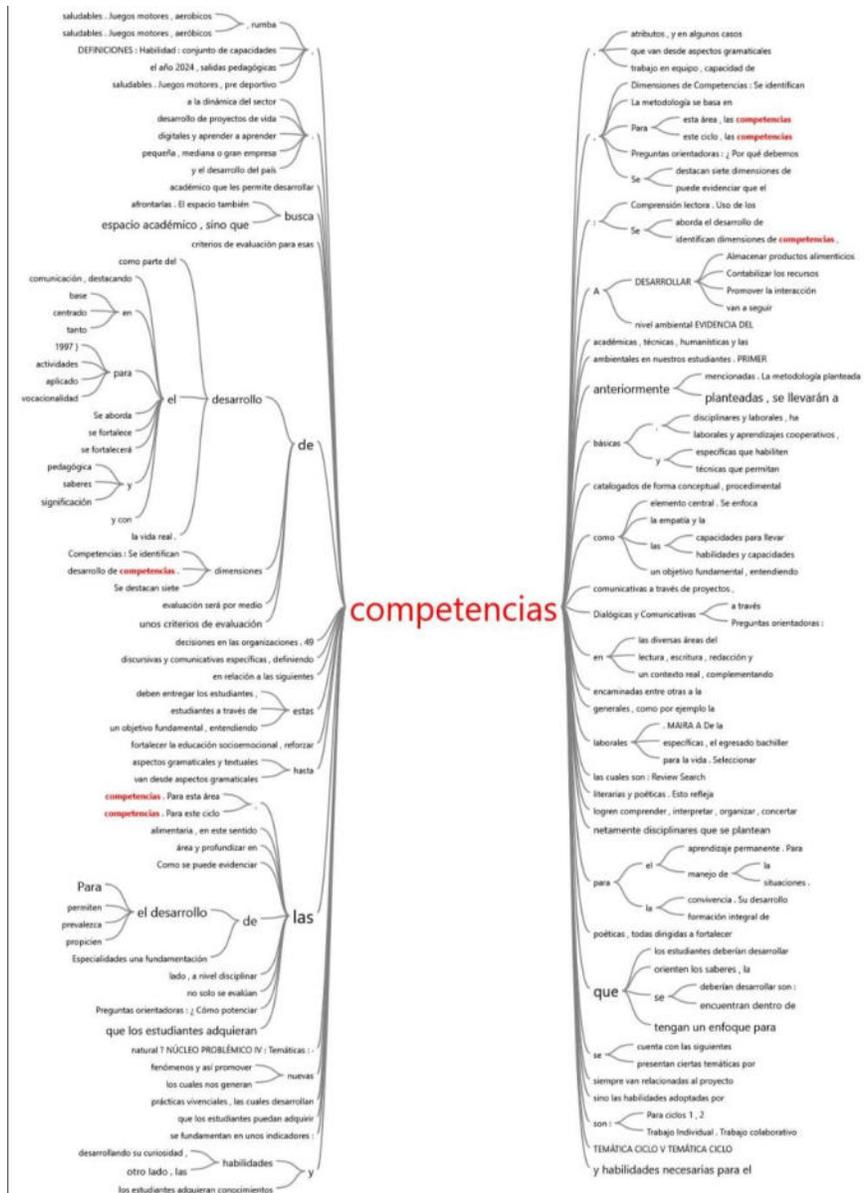


Figura 205. propósito curricular (concepción M3 A M4)

1.2. Codificación de caracterización de concepciones curriculares

Se realiza la lectura de los documentos y se codifica tomando como referencia de análisis las categorías asociadas a los modelos curriculares (conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial).

Tabla 146. Códigos y descripción de análisis de modelos curriculares

Nombre	Descripción
M1	Disciplinar, conductista, enciclopédico y fragmentado en contenidos. El docente es ejecutor de un oficio y el currículo es centrado en contenidos
M1AC	un currículo general para todos, los logros sociales todos la deben apreciar
M1CC	Programa de lo deseable a enseñar
M1DP	el protagonista de la clase que evita dispersión e indisciplina
M1E	Es para cambiar hacia comportamientos positivos desde competencias
M1ID	es primero para la formación disciplinar, luego para lo pedagógico y didáctico
M1IP	son errores conceptuales que se deben aclarar
M1OC	enseñar las teorías de la ciencia
M1PD	el que transmite conocimientos para tener buenos resultados
M2	Currículo como influenciador de la eficiencia, formar para la producción, docente como técnico hábil, con currículo diseñado por expertos y direccionado por objetivos
M2AC	la estandarización del currículo y evaluaciones; la falta de alfabetización
M2CC	Programa de lo deseable a enseñar
M2DP	el que asume el currículo como un proceso basado en estándares técnica o para obtener resultados esperados
M2E	actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto;
M2ID	es la investigación docente que se contextualiza desde métodos CUAN y estadística aplicada a la pedagogía y didáctica
M2IP	son evaluables al comienzo y fin del proceso para ver el cambio
M2OC	enfocada en objetivos medibles en conductas
M2PD	es un técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula
M3	abierto, flexible, contextualizado, centrado en procesos, investigación, etnográfica del profesorado reflexivo y ético
M3AC	falta de interpretación de reformas, de concebir a los docentes como profesionales que diseñan y mejoran el currículo
M3CC	es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas
M3DP	el que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica
M3E	es constructivista
M3ID	es la investigación docente que se contextualiza desde métodos CUAN y estadística aplicada a la pedagogía y didáctica
M3IP	son hipótesis de progresión – transición que se someten a procesos de mejora
M3OC	apropiarse de problemas actuales y reales
M3PD	el que demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica
M4	abierto, flexible, contextualizado, centrado en procesos, investigación etnográfica del profesorado reflexivo ético como base del desarrollo docente
M4AC	la influencia de los medios masivos neutraliza y anulan la implementación curricular
M4CC	el propuesto por la comunidad docente
M4DP	El que es agente de cambio social y político para formación social e ideológica
M4E	es deliberación crítica permanente
M4ID	se basa en la investigación acción rechazando la racionalidad, objetividad y verdad
M4IP	no son importantes, ahora es lo emocional, afectivo, moral, ético e interpersonal
M4OC	favorecer la participación democrática y comunitaria
M4PD	el que asume el currículo como práctica reflexiva, con implicación sociopolítica y cultural
M5	Identidad, alteridad, diversidad, representativo
M5AC	la influencia de lineamientos, EBC, DBA, que limitan el conocimiento y valores contextualizados
M5CC	basado en la interculturalidad y lo decolonial
M5DP	el que favorece un giro decolonial para un currículo incluyente

Usando como herramienta el software Nvivo 12 se codificó el contenido que hacía referencia a las categorías de análisis de los modelos (conductistas (M1), tecnológico (M2), interpretativo (M3), sociocrítico (M4) y decolonial (M5), cada uno con las subcategorías de análisis (ideas previas (IP), objetivos del currículo (OC), enseñanza (E), concepto de currículo (CC), papel del docente (PD), afectación curricular (AC), desarrollo profesional (DP) e investigación docente (ID).

Al analizar los diferentes documentos se observa que se presenta una mezcla de modelos curriculares, en este sentido hay una marcada tendencia de AC, CC, ID, IP Y E del M1 y en los que se puede concluir que así se maneje la idea de proyectos articuladores y contextualizados los profesores al diseñar los syllabus de sus áreas que el currículo se afecta (M1AC) cuando se piensa que asignaturas como inglés e informática se diseñan para todos sin diferenciar contexto o intereses de la población, debe ser para todos, y por tanto la concepción de currículo (CC) se hace acorde a lo que piensa el docente, dando cumplimiento a lo que se debe enseñar, en la que primero esta lo disciplinar, luego lo pedagógico y didáctico, sin embargo para estos espacios hay conflicto cuando no se identifican con PD y DP (figura 206).

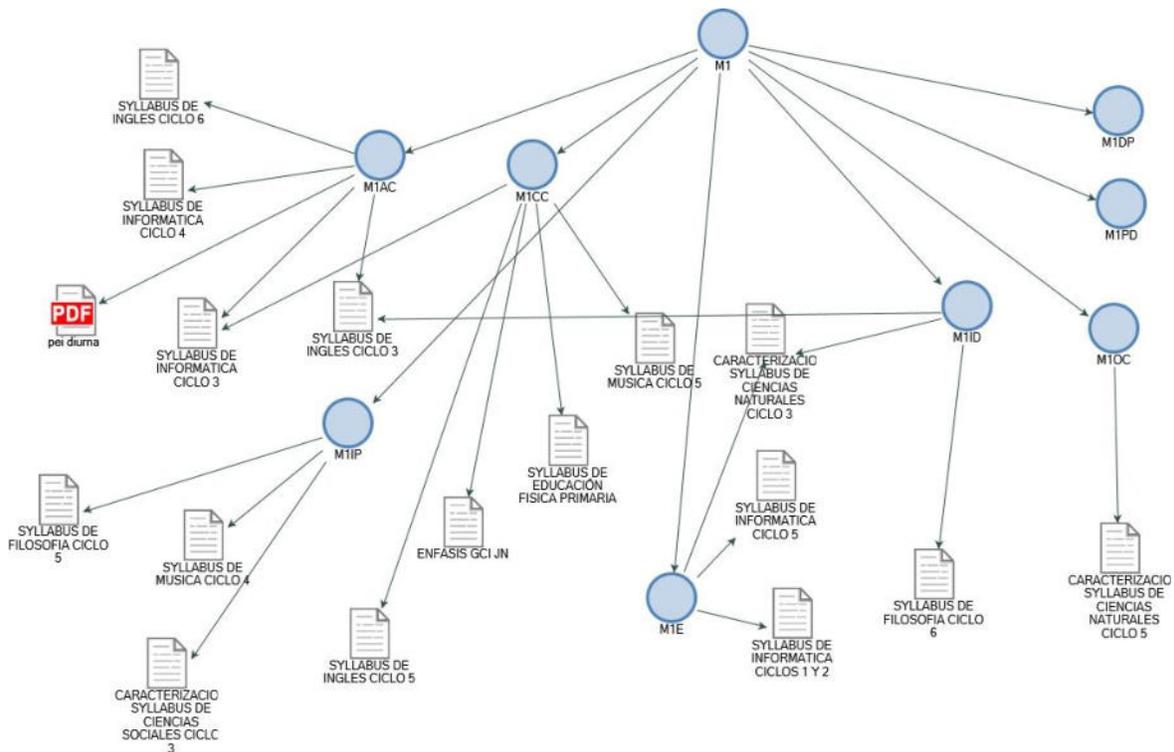


Figura 206. Referentes curriculares del M1

Del M2 (figura 207) encontramos asociados el syllabus de informática e inglés a los referentes de PD y PD, es decir en estos espacios académicos están enmarcados en una tendencia tradicional tecnológica, mientras que áreas como educación física se identifican con DP y PD, pero las mismas se aíslan de CC, IP e ID, posiblemente, porque el trabajo de formación de docentes y estructuración curricular que se da en la jornada permea en la forma de iniciar procesos de investigación si los docentes no tiene colmo cultura dicho aspecto.

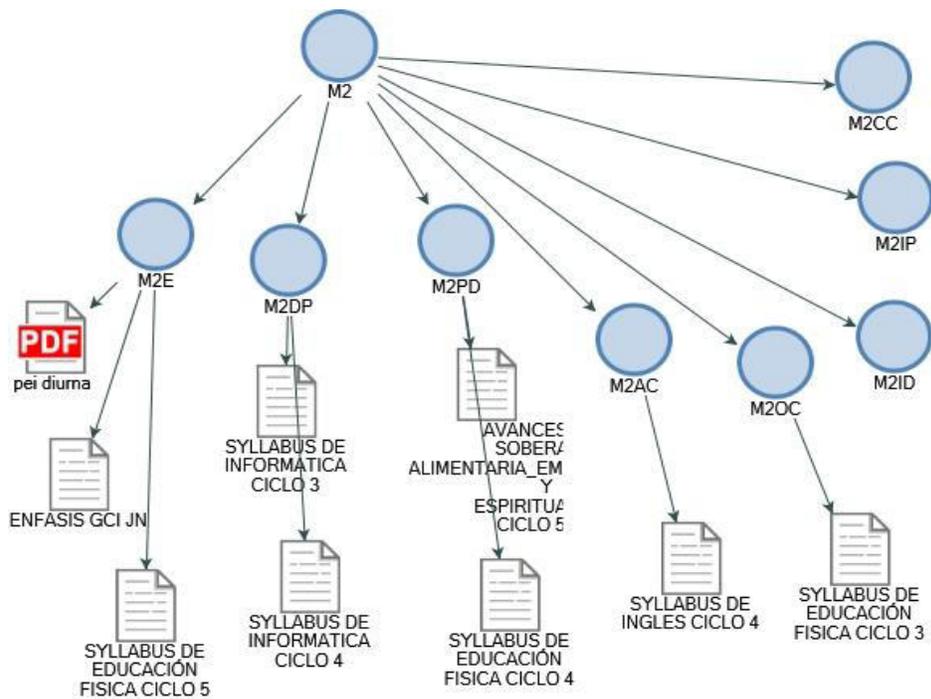


Figura 207. Referentes curriculares asociados a M2

En cuanto a M3 (figura 208) se visualiza que el PEI el CC Y OC del currículo de la jornada diurna está basado en la concepción del M3 especialmente en el CC y OC, mientras el de la jornada noche en el DP, como emergió en el análisis textual (fig. 2); sin embargo en los procesos de enseñanza (E) no se contextualiza dicho modelo.

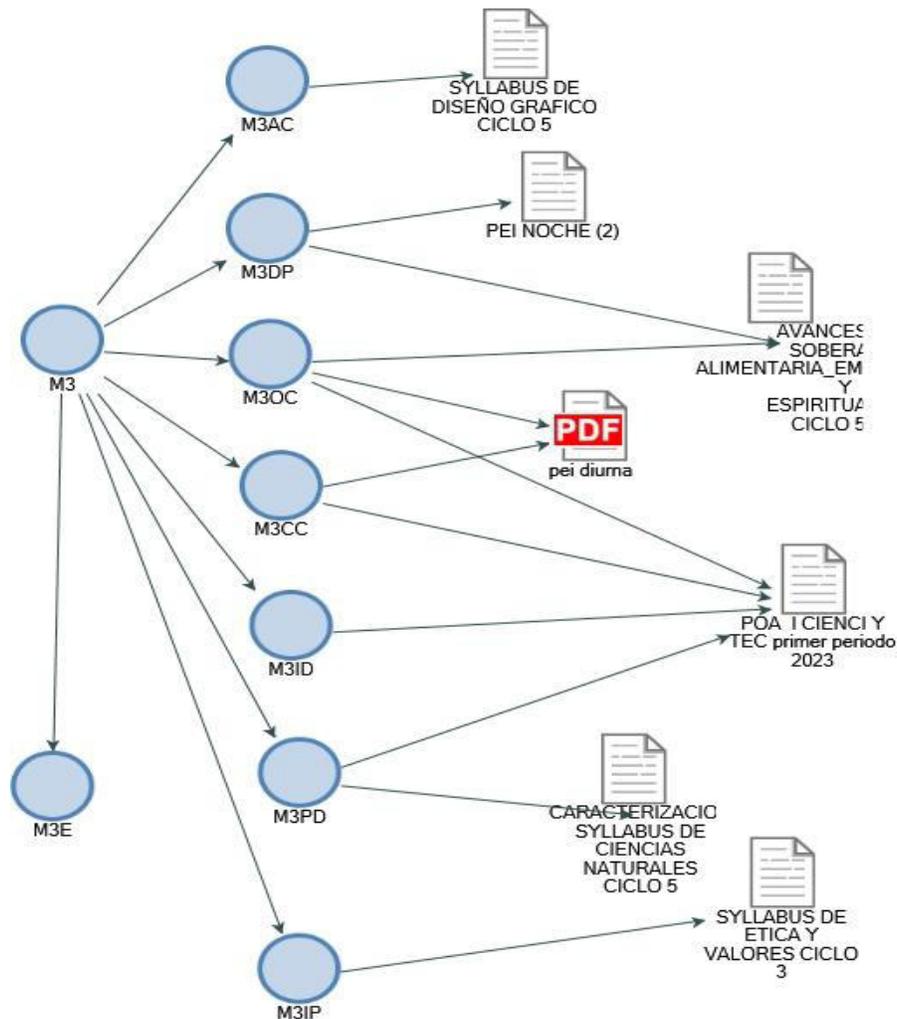


Figura 208. referentes curriculares asociados a M3

Los referentes asociados a M4 (figura 209) son más visibilizados en los documentos centrales que orientan la institución, especialmente el PEI de la jornada noche, sin embargo en la jornada diurna esta más orientado por el M3 y hay progresión desde el M1-ME a MT y posiblemente con la nueva actualización de documentos y socialización de la presente investigación se inicie un replanteamiento a modelos con justifica social .

En la jornada noche, aunque hay una marcada tendencia de algunos espacios académicos a M1 y M2, se evidencia una progresión a M3 y se estabiliza en M4, donde se puede concluir

que se consideran todas las subcategorías de este modelo en los proyectos interdisciplinarios, en la mayoría de áreas, reconociendo que las IP no son importantes, ya que se aborda lo emocional, afectivo, ético, lo espiritual, y la PD le permite reflexionar y reconocerse como un formador de ciudadanos, de seres políticamente formados.

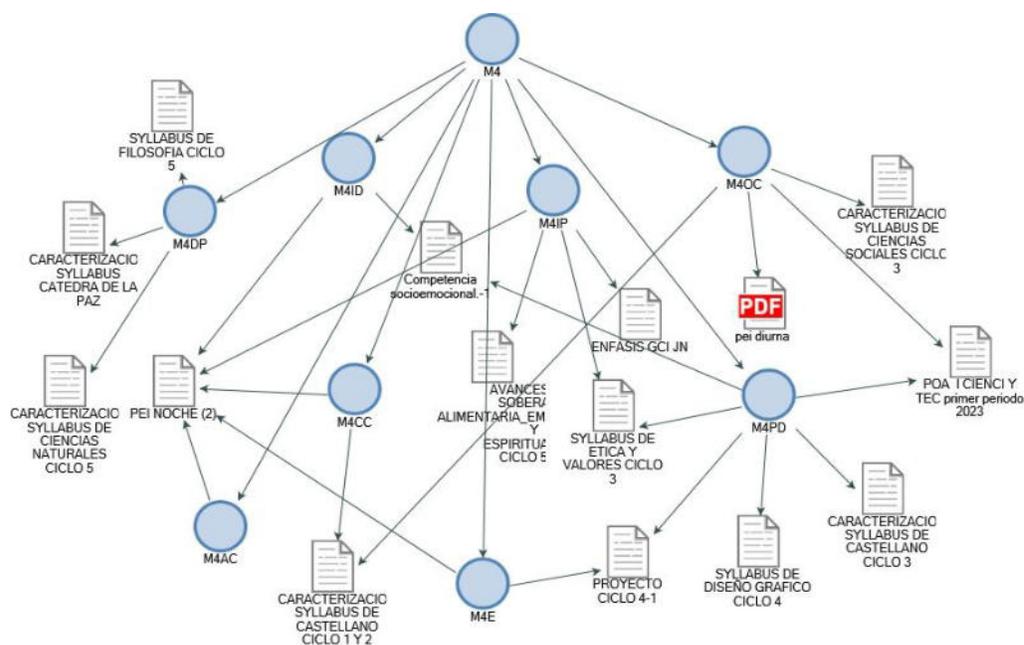


Figura 209. Referentes curriculares asociados a M4

Finalmente, los referentes asociados al M5 están en menor proporción en el PEI de la noche, se visibiliza con posibilidades de trascender, posiblemente por el contexto y población que orienta, sumado a la experiencia que lleva del proceso de formación en interacción universidad escuela con la universidad pedagógica a través de la coordinación y por el enfoque pedagógico y didáctico; una de las áreas con más trascendencia a la progresión en este modelo es el de humanidades (español).

La CC, la E y el PD no se visibilizan, sin embargo, emerge la posibilidad de transformación especialmente por IP y OC (figura 210)

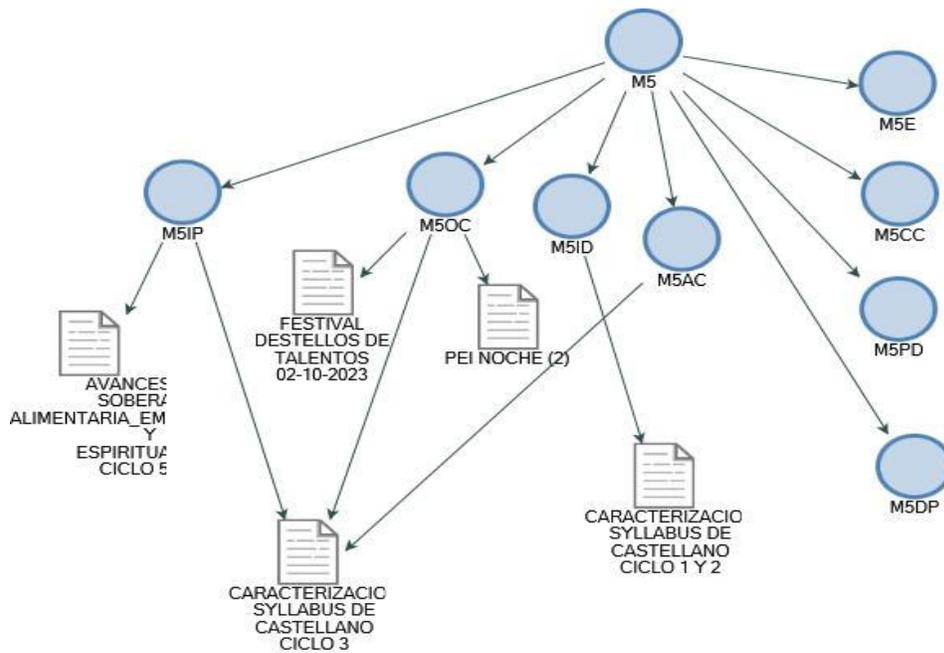


Figura 210. Referentes curriculares asociados a M5

1.4.2. Consideraciones finales

Finalmente, se puede concluir que la tendencia curricular de la institución a la luz de los referentes documentales el currículo se visibiliza en el M4 en el que el PD es más referenciado, donde el profesor asume el currículo como una práctica reflexiva, con implicaciones sociopolíticas y culturales; sin embargo, hay una marcada influencia del M1 especialmente en CC y AC, el M3 presente en el contexto de la jornada diurna a visibilizado a través del PEI, del Manual de convivencia y por algunos docentes que están en ambas jornadas a través de los syllabus muestran la tendencia a la apropiación de problemas actuales y reales para abordar el currículo desconociendo AC, esa acción docente que puede transformar, diseñar y mejorar el currículo posiblemente impuesto (figura 211). El M2 contextualizado en E posiblemente por la naturaleza técnica, en función del mercado y políticas externas, no se invisibiliza hasta que el M5 u otro alternativo sea el eje de enseñanza u de formación docente.

1.5. Balance general IED Guillermo Cano Isaza

Se presenta el balance general de los cuatro instrumentos diseñados e implementados para caracterizar las concepciones curriculares que tienen los 83 profesores participantes del IED CEDID GCI; la escala Likert que mostró la tendencia de las disposiciones o actitudes de los maestros a cinco modelos curriculares, los protocolos de las observaciones no sistemáticas de clase de cuatro profesores de diferentes áreas (matemáticas, ciencias naturales, informática y humanidades (español), las memorias de un grupo de discusión de catorce profesores participantes y los documentos curriculares institucionales.

1.5.1. Instrumento Likert

El promedio de edad de los 83 participantes está entre los 51 y 60 años, con formación posgradual hay 60%, hay un 63% de profesores de género femenino, un 36% masculino y 1% no suministro información, los cuales manifiestan no haber recibido cursos de formación en el campo curricular.

En cuanto al grado de acuerdo o desacuerdo hacia los 40 ítems que agrupaban las concepciones hacia los cinco modelos curriculares en el instrumento Likert, se evidenció que los profesores se distancian del modelo conductista en las subcategorías papel del docente, afectación del currículo e investigación docente; el modelo tecnicista fue el más afín a los profesores en todas las subcategorías especialmente en las ideas previas y el objetivo del currículo, y, distanciándose de éste en el desarrollo profesional; los profesores del GCI presentan una tendencia más favorable al modelo interpretativo o hermenéutico, presentando una tendencia de favorabilidad en seis categorías (ideas previas, objetivo del currículo, enseñanza, concepto de currículo, afectación al currículo y desarrollo profesional); con respecto al modelo sociocrítico los profesores no presentan ninguna categoría hacia lo no deseable, pero es donde hay una transición evidente de inseguridad, especialmente en lo referente al concepto de currículo, teniendo una mejor disposición en el desarrollo profesional e investigación docente, del modelo decolonial hay mejor disposición al cambio solo en las ideas previas y desarrollo profesional en los demás

aspectos hay indecisión; por tanto, los profesores del IED GCI se encuentra en un 65% de profesores indecisos por el cambio en la concepción curricular, un 34% con tendencia media alta al cambio de modelo curricular y solo un 1% se clasifica como medio bajo al cambio curricular.

1.5.2. Likert vs documentos curriculares

Como puede apreciarse en la tabla 147 los resultados obtenidos a partir de la escala tipo Likert muestran una concepción interpretativa o hermenéutica del currículo, seguida del modelo sociocrítico, el decolonial, el tecnológico y conductista. Sin embargo, los documentos curriculares analizados muestran una tendencia al modelo sociocrítico, en primer lugar, en aspectos relacionados especialmente con la categoría papel del docente e ideas previas, seguido del modelo conductista (en afectación del currículo y concepto de currículo), posteriormente el interpretativo (en objetivo del currículo e investigación docente, finalmente al tecnológico y decolonial.

Tabla 147. tendencia de los modelos curriculares

instrumentos	1	2	3	4	5
likert	interpretativo	sociocrítico	decolonial	técnico	conductista
documentos	sociocrítico	conductista	interpretativo	técnico	decolonial

Nota: 1 mayor aceptación – 5 menor aceptación

1.5.3. Likert vs observaciones de clase

Al contrastar los resultados de la escala Likert de los 4 docentes con los datos obtenidos de la observación de las clases, se visibiliza una tendencia al modelo tecnicista- conductista en tres de los cuatro docentes observados con tendencia al modelo interpretativo en menor proporción (tabla 148) , estos tres docentes tienen más de 30 años de experiencia laboral y posiblemente han contextualizado su práctica de aula en el modelo tecnicista en el que fue fundado el colegio, para dar respuesta al banco mundial en la formación para el trabajo; sin embargo, en sus planteamientos se identifican como profesores interpretativos y sociocríticos, recordando que el modelo decolonial era totalmente desconocido; contrario a

ellos, C7 en la enseñanza, afectación del currículo e investigación docente presenta una concepción decolonial y verbalmente manifiesta ser sociocrítica con rasgos conductistas.

Tabla 148. comparación Likert y modelos observados en clase

Instrumento/docente	1	2	3	4	5
Likert	interpretativo	sociocrítica	decolonial	técnico	conductista
C7(español)	decolonial	sociocrítica	interpretativa	técnica	conductista
A12(matemáticas)	conductista	tecnicista	interpretativo	sociocrítico	decolonial
MB13(informática)	tecnicista	conductista	interpretativo	sociocrítico	decolonial
MA14(ciencias)	tecnicista	conductista	interpretativa	sociocrítico	decolonial

Nota: 1 mayor aceptación – 5 menor aceptación

1.5.4. Likert vs grupos de discusión

Al comparar los resultados de la escala Likert con las tendencias curriculares de los catorce profesores participantes se evidencia al comparar los resultados del Likert del IED Guillermo Cano con los datos del grupo de discusión de los 8 docentes participantes, se evidencia respecto a las preferencias o actitudes positivas hacia los modelos curriculares, resumidos en la siguiente tabla .

Tabla 149 comparación de datos Likert y grupos de discusión

Instrumento/docente	1	2	3	4	5
Likert	interpretativo	sociocrítica	decolonial	técnico	conductista
J1	sociocrítico	interpretativo	decolonial	técnico	conductista
JC2	interpretativo	sociocrítico	conductista	decolonial	técnico
M3	interpretativo	técnico	conductista	sociocrítico	decolonial
W4	sociocrítico	decolonial	interpretativo	conductista	técnico
D5	conductista	técnico	sociocrítica	interpretativo	decolonial
R6	sociocrítico	interpretativo	decolonial	técnico	conductista
C7	sociocrítico	decolonial	interpretativa	conductista	técnico
Mp8	sociocrítico	decolonial	interpretativo	técnico	conductista
DP9	técnico	conductista	interpretativo	sociocrítico	decolonial
X10	sociocrítico	decolonial	interpretativo	técnico	conductista
Y11	conductista	interpretativo	técnico	decolonial	sociocrítico
A12	conductista	interpretativo	técnico	sociocrítico	decolonial
MB13	interpretativa	técnico	conductista	sociocrítico	decolonial
MA14	interpretativa	técnico	conductista	sociocrítico	decolonial

Nota: 1 mayor aceptación – 5 menor aceptación

La mayoría de los docentes mencionan contextualizar la enseñanza a las exigencias del PEI, articulados a los proyectos transversales y obligatorios, aun cuando se identifican como profesores sociocríticos e interpretativos, en mayor porcentaje, en los aspectos relacionados con la enseñanza, concepto de currículo e ideas previas; pero, al analizar el contenido de sus intervenciones se visibilizan como técnicos o conductista; es el caso del profesor A12, MB13 y MA14, sin embargo, profesores como C7, X10, Mp8 y W4 se identifican como sociocríticos, pero en el análisis de contenido los visibiliza como decoloniales, especialmente en las categorías enseñanza, desarrollo profesional y objetivo del currículo y el profesor DP9 se reconoce como técnico-conductista, pero en el análisis de contenido se visibiliza como interpretativo.

1.5.5. Documentos curriculares vs grupos de discusión y observaciones de clase

La tabla 150 muestra un acercamiento entre lo que se dice en los grupos de discusión y los referentes curriculares analizados, sin embargo hay una relación directa entre lo que se observa en clase de los 3 profesores con tendencia técnica: conductista y la segunda tendencia de documentos analizados, recordando que el colegio es de naturaleza técnica y 3 de los docentes observados tienen más de 30 años de experiencia; sin embargo en el discurso, los profesores independiente de sus acciones manifiestan posibilidades de cambio a modelos curriculares alternativos, especialmente por el contexto en el que se encuentra la institución.

Tabla 150. comparación documentos curriculares vs grupos de discusión y observaciones de clase

Instrumentos	1	2	3	4	5
Documentos	sociocrítico	conductista	interpreta tivo	técnico	Decolonial
Grupos de discusión	sociocrítico	interpretativo	Técnico	decolonial	conductista
Observacione s de clase	técnico	conductista	Decoloni al	sociocrític a	Interpretativ o

Nota: 1 mayor aceptación – 5 menor aceptación

1.5.6. Síntesis general

Como se evidencia en la tabla 151, en la IED CEDID Guillermo Cano (GCI) predomina el modelo sociocrítico e interpretativo en los documentos analizados, los planteamientos realizados en los grupos de discusión; sin embargo, en las aulas predomina el modelo técnico – conductista.

Tabla 151 Síntesis general de 4 instrumentos implementados

Instrumentos	1	2	3	4	5
Likert	interpretativo	sociocrítica	decolonial	técnico	conductista
Documentos	sociocrítico	conductista	interpretativo	técnico	decolonial
Grupos de discusión	sociocrítico	interpretativo	técnico	decolonial	conductista
Observaciones de clase	técnico	conductista	decolonial	sociocrítica	interpretativo

1.5.7. Recomendaciones

El IED CEDID GCI es un colegio de amplia trayectoria, reconocido por el modelo de formación diversificada para formar para el trabajo desde preescolar hasta los jóvenes y adultos, tiene procesos de articulación externa en la media técnica con el SENA y la Universidad Distrital especialmente, sin desconocer el ejercicio de vinculación con cursos tecnológicos con la Universidad Nacional en la jornada diurna y con centros de responsabilidad penal en la jornada noche; tal como se visibiliza en el análisis documental hay un híbrido entre lo contemporáneo (currículo sociocrítico interpretativo y decolonial) con la antítesis (conductismo y tecnicismo), por lo que se recomienda actualizar la documentación favoreciendo un trabajo articulado, especialmente entre lo técnico y lo disciplinar, ya que es controversial pero el colegio se mantiene por la orientación vocacional para el trabajo en contra del sueño liberador y decolonial de muchos académicos que muestran a través de sus intervenciones, lo que se debe propender por la formación de seres libres (caso C7, W4) y otros que se reconocen como conductistas en sus aulas en sus frases plasman la necesidad de formar para la vida; tal como menciona Arias y Ortiz (2019) hay que permitir que esas grietas decoloniales permitan socavar la frontera entre lo

colonial y decolonial; así, desde la orilla, sin perder las luces de la realidad los profesores como investigadores aúnen esfuerzos para abordar el currículo desde el territorio, de las problemáticas propias y controversiales que dan vida laboral a la población, pero que los aniquila desde la otra orilla, entonces, es necesario los ruidos que se generan, pero es más responsable, la planeación y el trabajo organizado de los docentes, de las directivas, seguir un acompañamiento con la universidad, con semilleros de investigación que garanticen espacios de formación interdisciplinar en el contexto donde se encuentra la institución, la mayor parte de docentes con más de 30 años de experiencia, se les debe dar responsabilidad para liderar investigaciones y proyectos que le permitan autoformación independientemente que se asuma que no se necesita. Finalmente, la Secretaria de Educación debe brindar acompañamiento en el área curricular para que se haga evidente que los profesores deben ser investigadores en esta temática y organizar foros o congresos que consoliden y muestren que es lo que direcciona la educación en Bogotá.

Capítulo 9. Resultados y análisis IED Rural

José Celestino Mutis

9.1. Resultados y análisis Likert

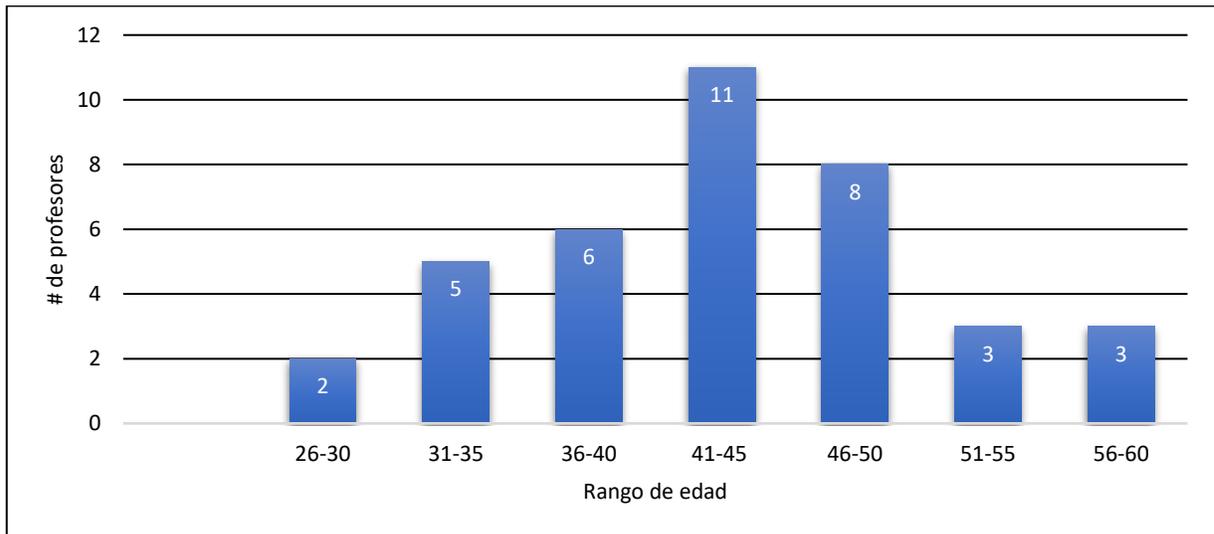
Los siguientes datos acerca de los 38 profesores de la IED José Celestino Mutis que diligenciaron el instrumento, están organizados y agrupados por edad, género, áreas de enseñanza, los años de experiencia docente y años de experiencia en el área de la investigación. También por títulos académicos profesional, maestría y doctorado; además, se incluyen los cursos que han recibido recientemente sobre currículo, la jornada laboral y el programa de innovación docente.

1.5.8. Datos generales obtenidos de las variables nominales del instrumento escala Likert

Los **rangos de edad** de los 38 profesores oscilan en el rango comprendido entre 26 y 60 años (Figura 211). Organizados en siete grupos de cinco años cada uno, se encuentra que el grupo con un mayor número de profesores, once, está con edades comprendidas entre 41 y 45 años. Le siguen ocho profesores con edades entre 46 y 50 años; así como, once profesores, igual al grupo mayoritario, en dos grupos que comprenden edades de los 31 a 35 años y 36 a 40 años. Y, el menor número de profesores se encuentran distribuidos en tres grupos, dos con 3 y uno con 2 profesores.

Figura 211

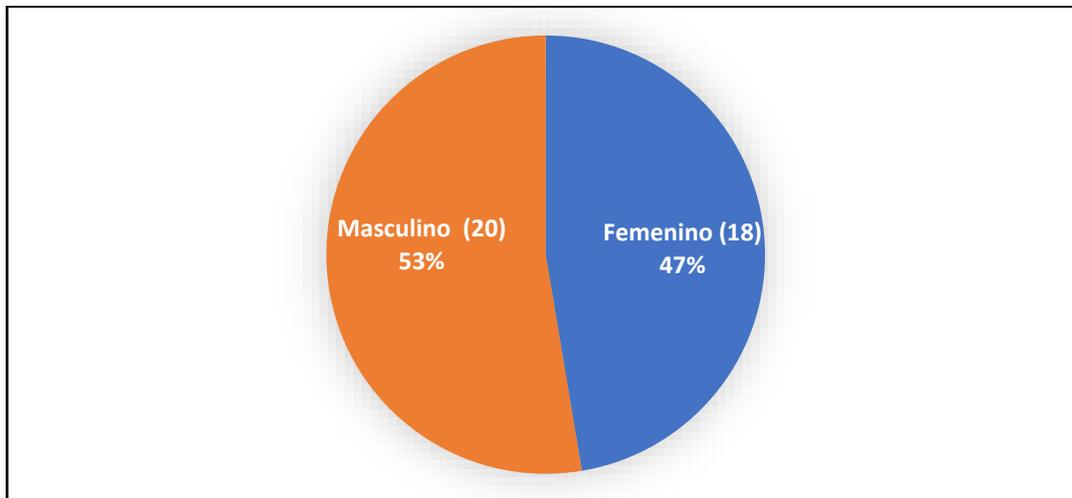
Número de profesores por rango de edad



De acuerdo a la Figura 212, el **género** de los profesores, conforme a lo expresado por ellos, corresponde a un 53% para masculino, es decir 20 de los 38, y un 47% para femenino, 18 profesoras.

Figura 212

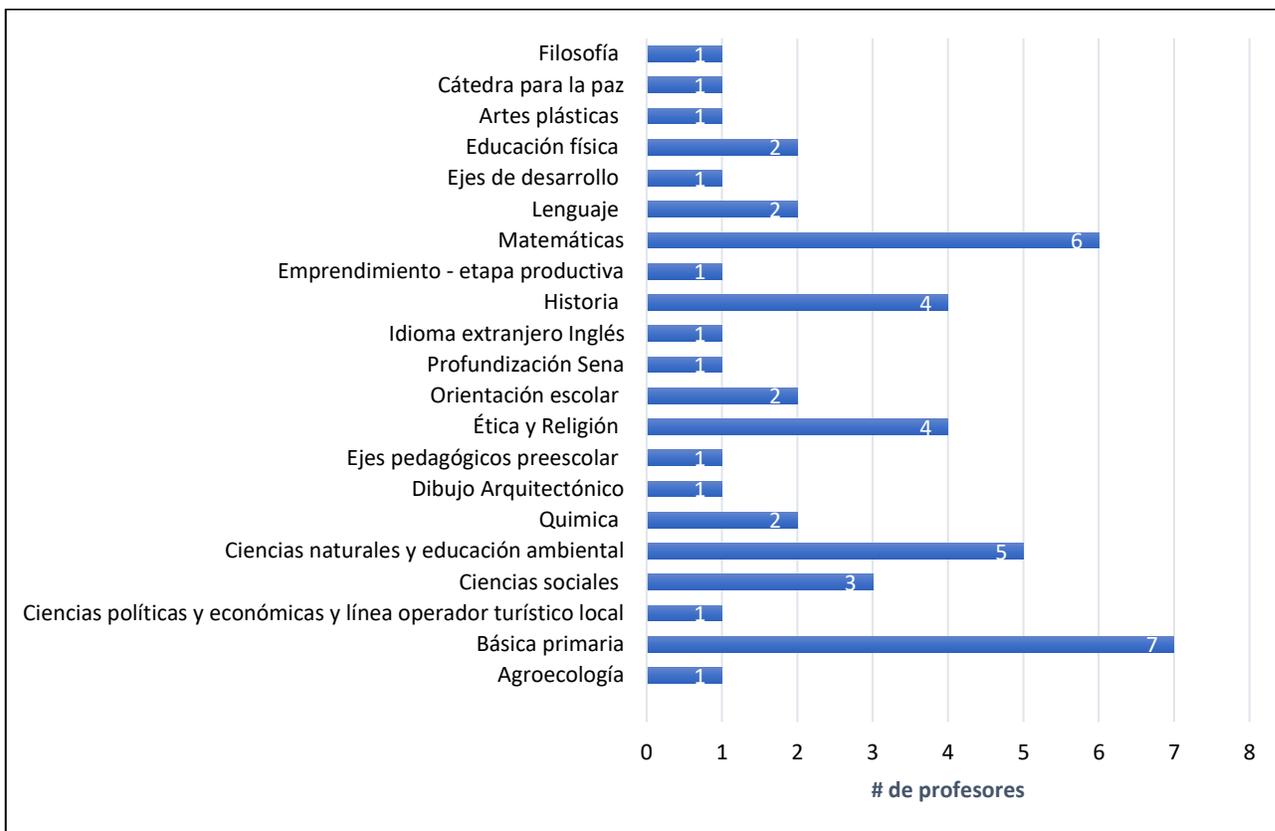
Distribución porcentual de los profesores de acuerdo al género



En relación con las **áreas de enseñanza** de los profesores, la Figura 213 muestra que el mayor número de ellos corresponde a Básica Primaria, con 7 profesores; le siguen 6 en matemáticas y 5 en el área de ciencias naturales y educación ambiental. Y, 11 profesores distribuidos en las áreas ética y religión, e historia, con 4 en cada una, y 3 en ciencias sociales.

Figura 213

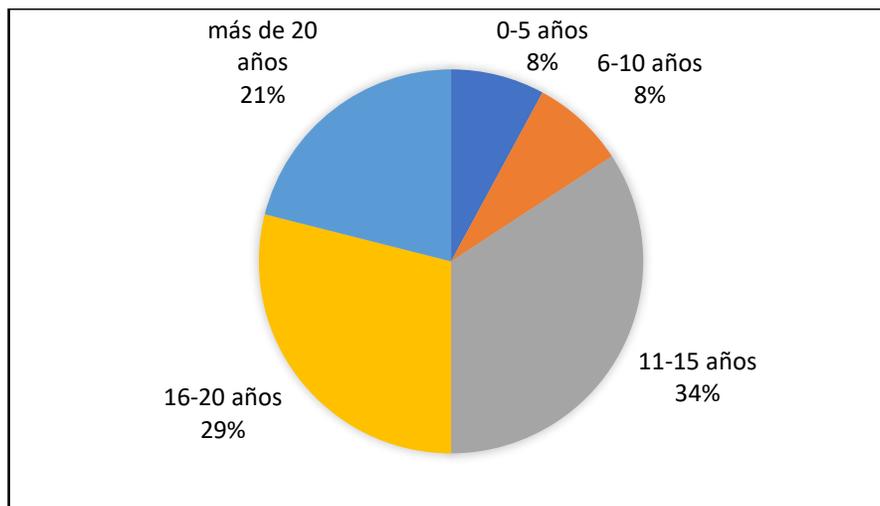
Distribución del número de profesores de acuerdo con el área de enseñanza



Así mismo, la distribución porcentual en periodos de cinco años de los **años de experiencia docente**, de acuerdo con la Figura 214, se concentra en los dos grupos que comprenden el periodo de 11 a 20 años, con el 63%, 24 de los 38 profesores. Y los de menos corresponden al 16% de profesores, distribuidos en el periodo de 0 a 10 años.

Figura 214

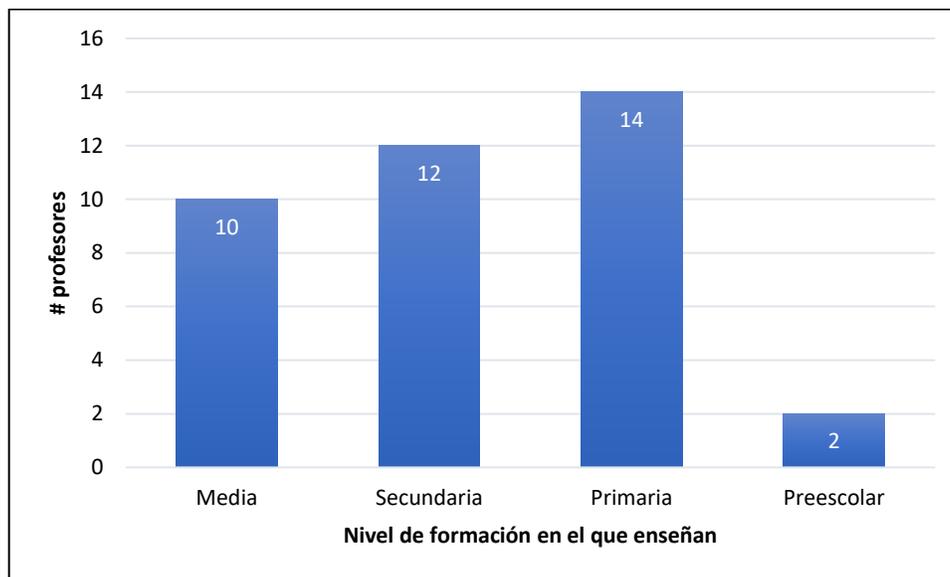
Distribución porcentual en periodos de cinco años de la experiencia docente de cada profesor



Con respecto al **nivel de formación en el que enseñan** los profesores, de acuerdo con la Figura 215, el mayor número está en el nivel de educación primaria, con 14, y en secundaria con 12. Le siguen 10 profesores en la educación media, y el menor número en educación preescolar, con 2.

Figura 215

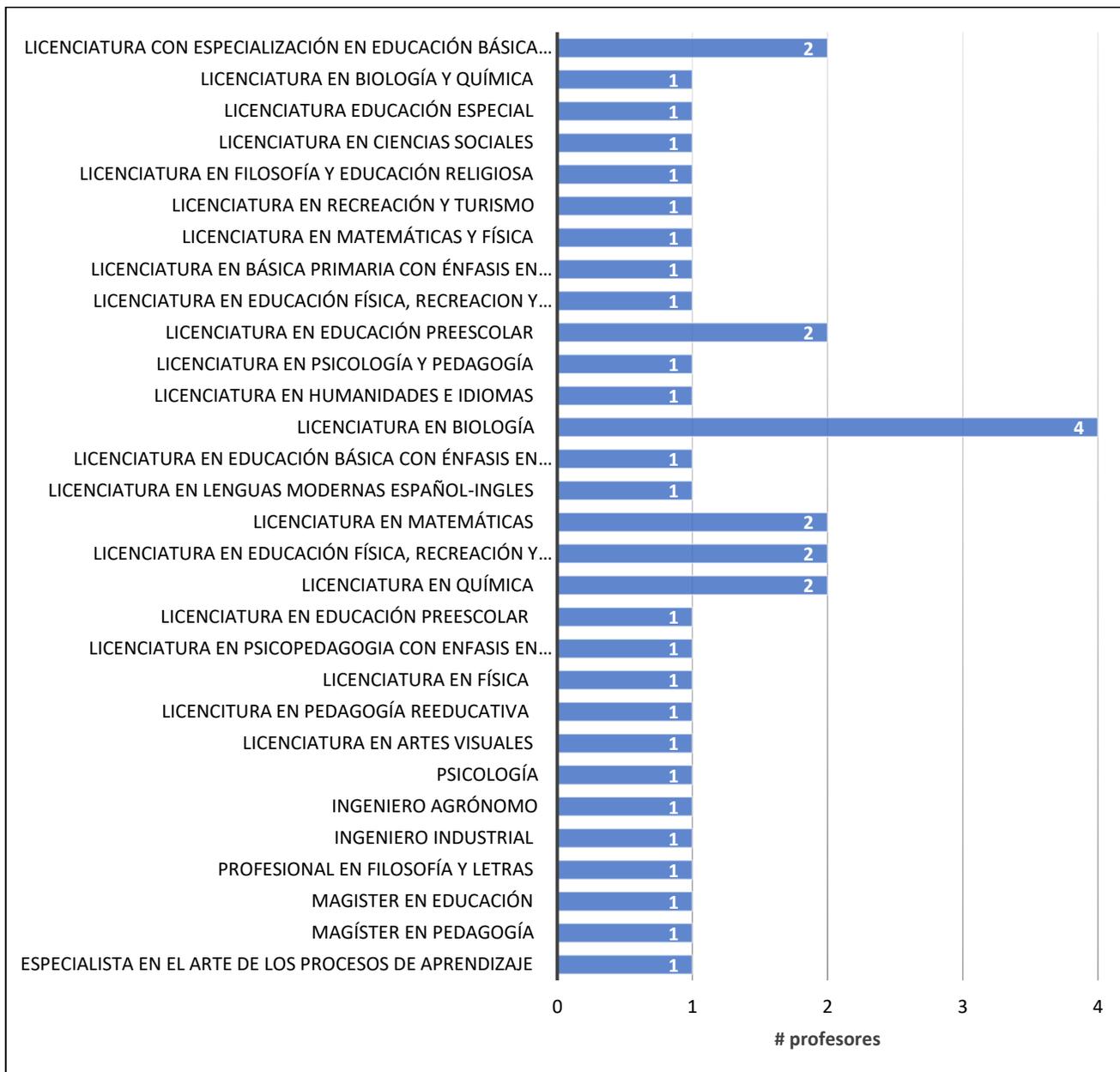
Número de profesores según el nivel de formación en el que enseñan



En cuanto al **título profesional** de los profesores, según la Figura 216, la mayoría son licenciados (31), 4 participantes tienen otras carreras en pregrado y 3 participantes solo informaron acerca de la especialización o maestría que tienen.

Figura 216

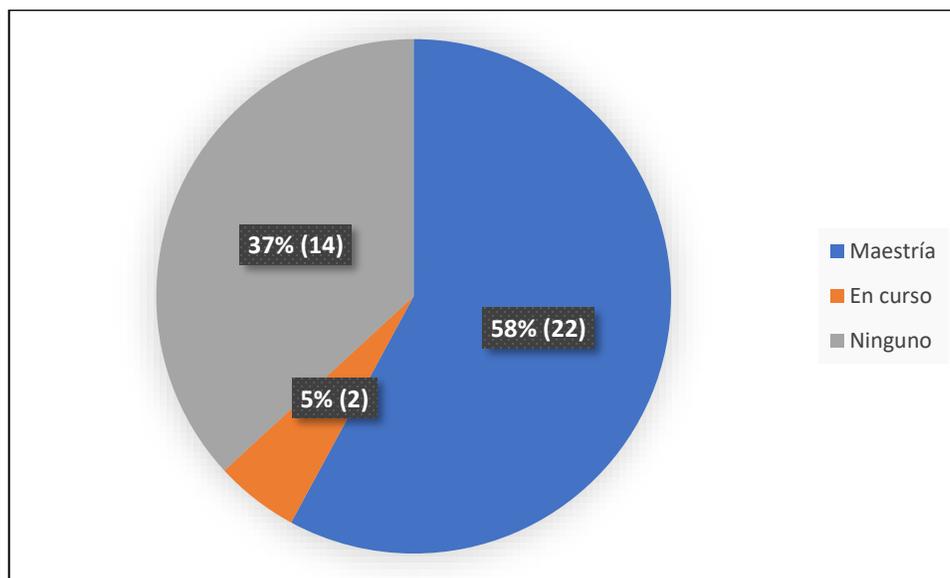
Título profesional de los profesores



En el nivel de formación posgradual, de acuerdo con la Figura 217, el 58% de los profesores, es decir 22, tienen título de maestría, dos están realizando su proceso de formación en maestría, y el 37 % (14) de los profesores no tiene título de maestría.

Figura 217

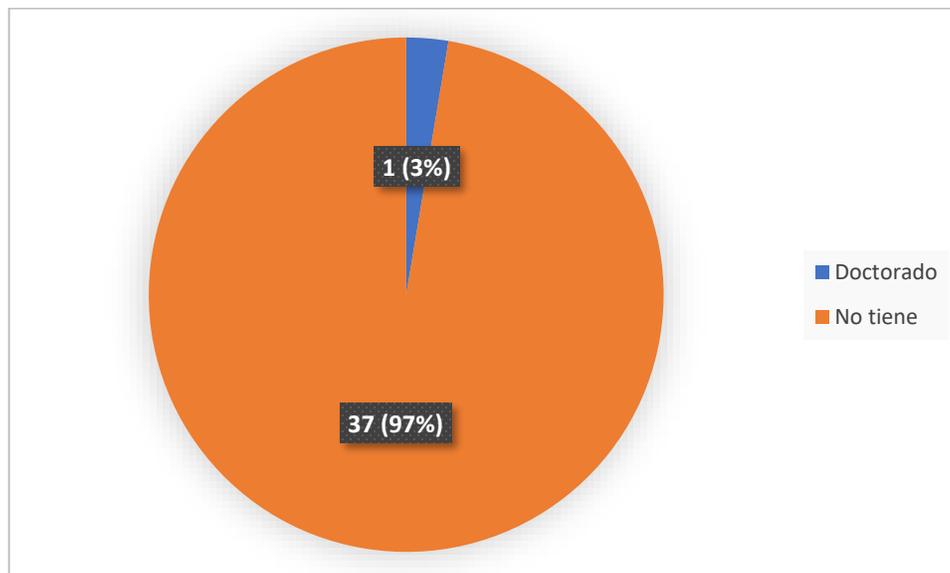
Distribución de profesores que tienen título de maestría



Así mismo, de acuerdo con la figura 8, de los 38 profesores solo una tiene **título de doctorado**, lo que corresponde al 3%.

Figura 218

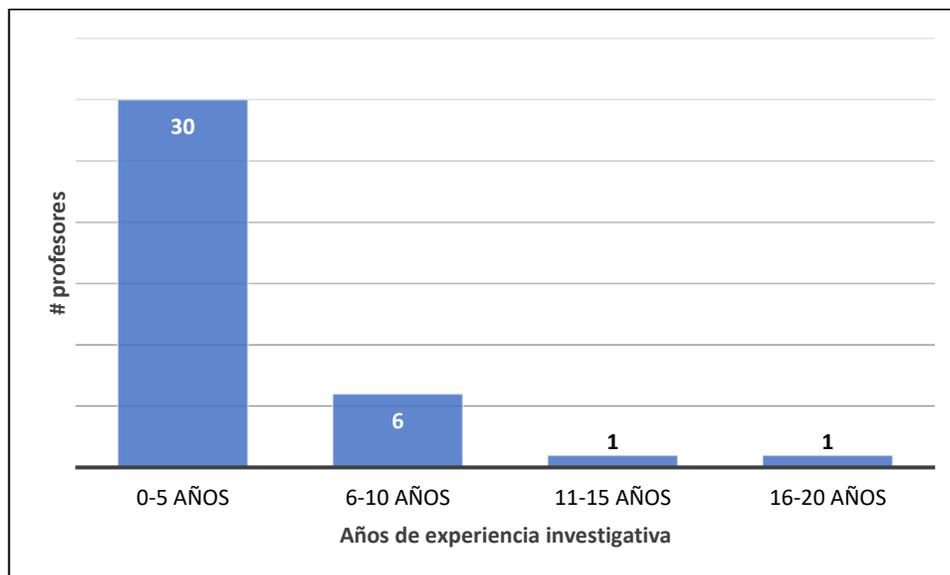
Distribución de profesores que tienen título de doctorado



En relación con los **años de experiencia investigativa** de los profesores, según la Figura 9, 30 de ellos manifiestan tener experiencia en el rango de 0 a 5 años, 6 profesores tienen entre 6 y 10 años, solamente 2 profesores tienen experiencia investigativa ente 11 y 20 años.

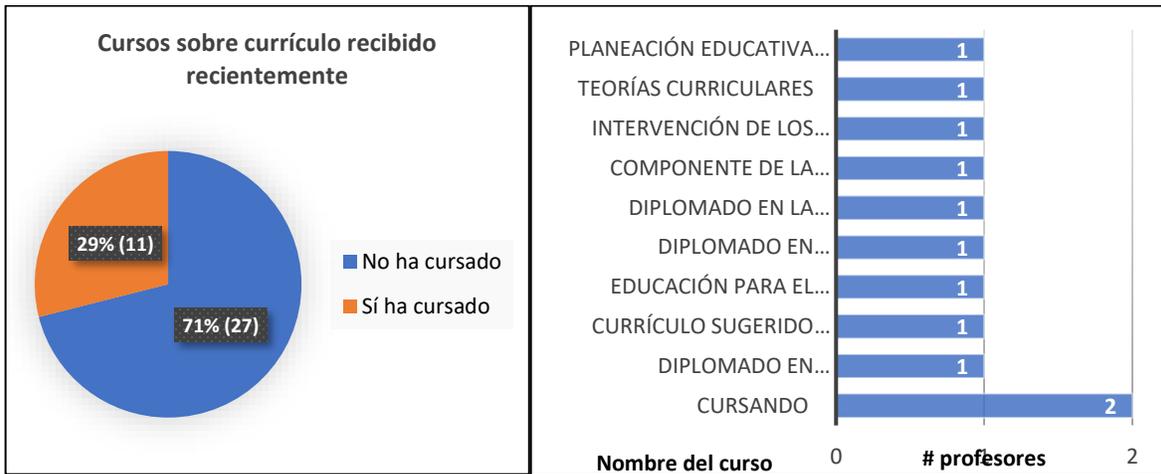
Figura 219

Años de experiencia en investigación de los profesores



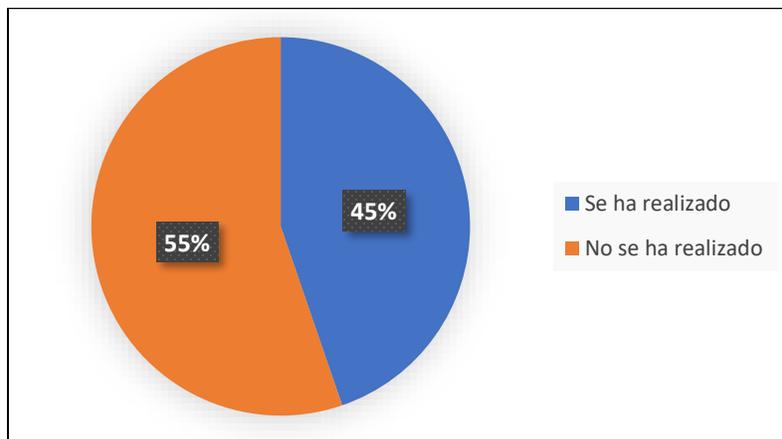
En cuanto a los **cursos recibidos recientemente sobre currículo**, conforme a la Figura 220, 27 profesores manifiestan no haber recibido este tipo de cursos y 11 los han recibido en diplomados en investigación educativa, en innovación, formulación y evaluación de proyectos de inversión rural en las IER y por organizaciones como el British Council en currículo sugerido, en cursos de intervención de los currículos para el aprendizaje desde el arte, y cursos de planeación educativa y planes de desarrollo en 2014.

Figura 220 Cursos sobre currículo recibidos recientemente por los profesores



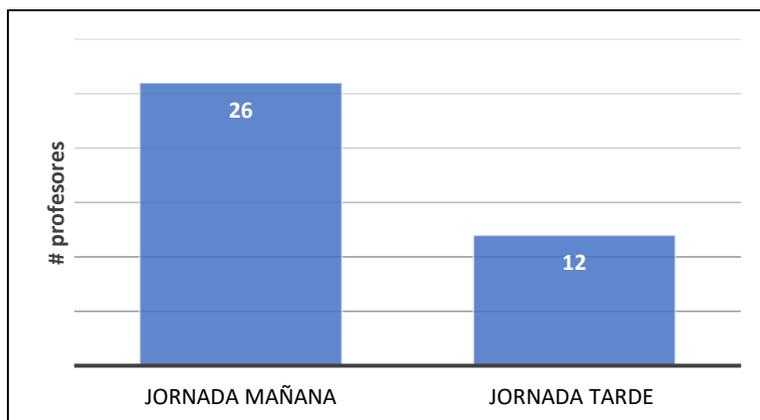
Respecto a la **participación de los profesores en programas de innovación docente**, conforme a la Figura 221, de los 38 profesores, 17 manifiestan haber participado, lo que corresponde al 45%. En particular, la participación se ha dado en indagación científica en la básica primaria entre el 2022 y 2023, un Diplomado en TIC`S en el año 2022 realizado por el Ministerio de Educación Nacional, un programa de formulación de proyectos en la Universidad Distrital.

Figura 221 Distribución porcentual de profesores que han participado en programas de innovación docente



Finalmente, en cuanto a la **jornada laboral** de los profesores, de acuerdo con la Figura 222, 26 trabajan en la jornada mañana y 12 en la jornada de la tarde.

Figura 222 Jornada laboral de los profesores



1.5.9. Análisis de los resultados obtenidos con el instrumento escala Likert

La valoración a cada uno de los 40 enunciados del instrumento escala Likert, acerca de cinco modelos curriculares, en su orden, el conductista, el técnico, el interpretativo, el socio crítico y el decolonial, realizada por los 38 profesores de la IED José Celestino Mutis, permite establecer su predisposición para el cambio curricular articulada a la mejora del ejercicio docente. Cabe señalar que los dos primeros modelos, el conductista y el técnico, son los menos deseables; y los modelos más deseables el sociocrítico y el decolonial. Las categorías consideradas de manera transversal a estos modelos son en su orden: ideas previas de los estudiantes, objetivo del currículo, enseñanza, concepto de currículo, papel del docente, afectación curricular, desarrollo profesional docente, e investigación y papel científico del docente.

Así, de acuerdo con la Figura 223, las primeras 8 columnas identificadas con la letra C, reflejan la media, es decir el promedio, de la apreciación de los profesores con relación a la visión conductista del currículo, la cual está por encima de 3.0 y por debajo de 4.0; lo que implica que los profesores se distancian, aunque no radicalmente, de esta visión del

currículo. En particular la mayor predisposición para el cambio curricular se da con relación a las subcategorías: ideas previas de los estudiantes, mayor disposición a valorarlas; lo que significa ser un buen profesor, es decir el papel del docente, que va más allá de reducir su tarea a transmitir resultados o información; y, la afectación del currículo, en relación a considerar la necesidad de que sea contextual. La categoría en la que se aprecia menor disposición al cambio es la enseñanza, seguramente más dada a favorecer el cambio de los comportamientos positivos en lugar de la formación en competencias.

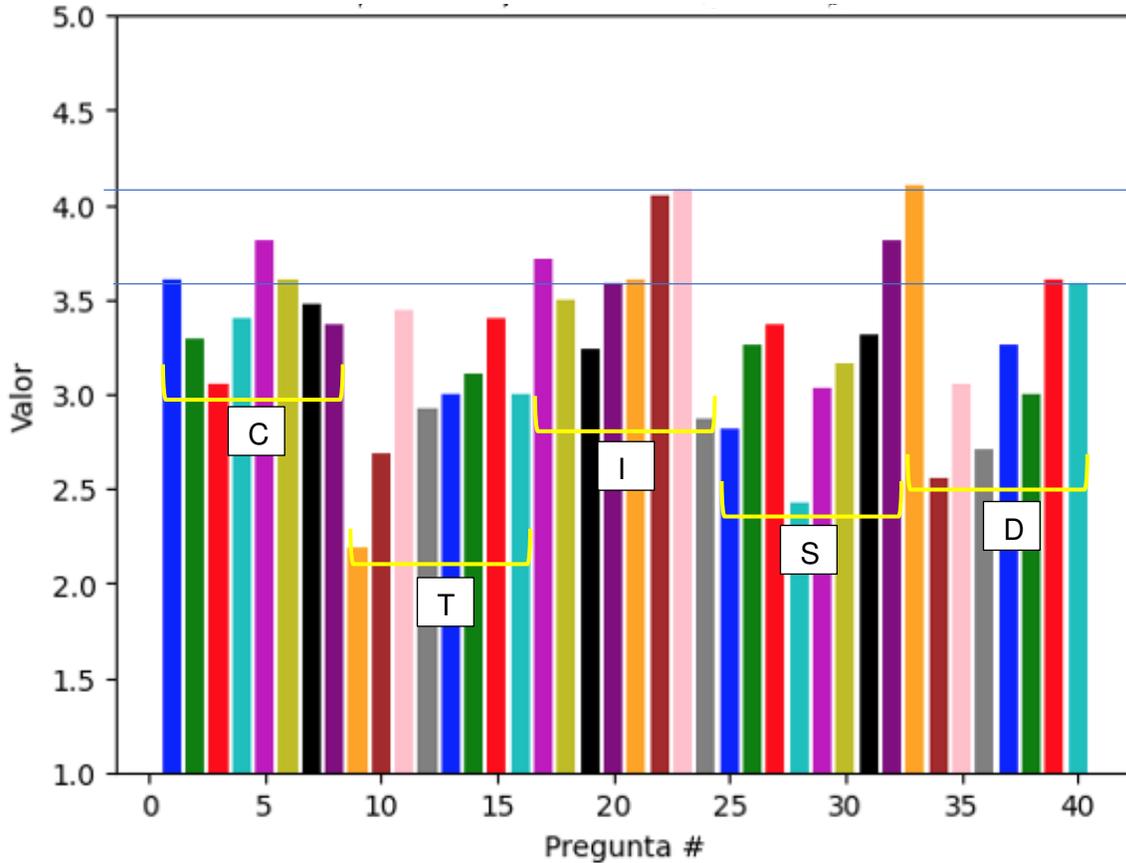
Las columnas comprendidas entre la 9 y la 16, identificadas con la letra T, evidencian la media de la valoración que hacen los profesores acerca del modelo técnico del currículo, comprendida entre 2.2 y 3.4 aproximadamente; lo que se puede interpretar como el modelo curricular en el que los profesores muestran menos disposición al cambio, en particular al tener la tendencia a estar de acuerdo en la evaluación a los estudiantes al comienzo y al final para dar cuenta de sus cambios en el aprendizaje (categoría ideas previas de los estudiantes). En las categorías que se muestra un poco de mayor disposición al cambio son: la enseñanza, en la cual se distancian un poco de concebirla como una actividad técnica y normativa basada en la relación proceso-producto (aprendizaje); y el desarrollo profesional docente, pues se distancian de asumir el currículo como un proceso basado en estándares técnicos para conseguir en los estudiantes los resultados establecidos.

El tercer grupo de 8 columnas, identificado con la letra I por reflejar el promedio de la valoración emitida por los profesores con relación al modelo interpretativo del currículo, va de 2.9 a 4.1 aproximadamente. Aquí se tiene la mayor disposición al cambio por parte de los profesores, comparada con los resultados en los otros cuatro modelos curriculares; en particular, seis categorías de las ocho tienen una valoración de 3.5 o mayor, en su orden de mayor disposición al cambio a menor son: el desarrollo profesional docente pues se tiende a estar de acuerdo en que este requiere que los docentes tengan oportunidades y recursos para estudiar su propia práctica; la afectación del currículo en cuanto se inclinan a reconocer que la calidad de la enseñanza implica reconocer a los profesores como educadores profesionales comprometidos con su diseño y mejora; propenden a considerar las ideas previas de los estudiantes y sus procesos de cualificación como una hipótesis de progresión y transición curricular; el buen docente, tienden a considerar, debe considerar más relevante la adquisición de los principales aspectos del conocimiento humano que los resultados de

aprendizaje de los estudiantes; y, el concepto de currículo en cuanto se inclinan a considerar su práctica en términos integradores para fomentar el desarrollo humano y social en la gestión de los problemas sociales. Y, la categoría en la que se aprecia menos disposición al cambio, con una media de 2.9, es la investigación y el papel científico del docente, pues manifiestan la tendencia a considerar que el profesor antes que investigador debe innovar en pro del aprendizaje del estudiantado.

Figura 223 Media de las respuestas de los profesores del colegio IED José Celestino

Mutis



Con respecto a la media de las respuestas de los profesores vinculadas al modelo curricular sociocrítico, identificado en la Figura 1 con la letra S, se encuentran en el rango de valor comprendido entre 2.4 y 3.8 aproximadamente. La mayor disposición al cambio curricular se aprecia en la categoría investigación y el papel científico del docente, con una media aproximadamente de 3.8, al tender a estar de acuerdo con que la mejor manera de investigar en el contexto docente es la investigación acción. Le sigue con una menor disposición al cambio cinco categorías valoradas entre 3.0 y 3.4, en su orden de mayor a menor, la enseñanza, en el sentido que la profesionalidad docente para la enseñanza implica autonomía para la deliberación permanente y crítica del currículo; el desarrollo profesional docente, en relación al papel preponderante del profesor como agente de cambio social y político para la formación social e ideológica; el objetivo del currículo, respecto a que el diseño y el desarrollo curricular debería procurar procedimientos de

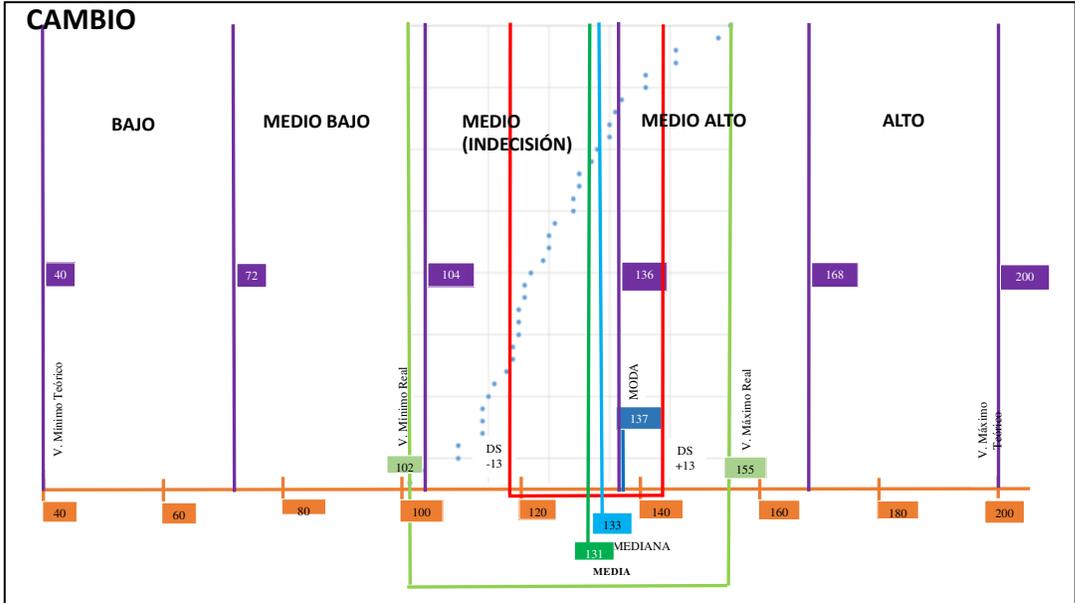
participación democrática y comunitaria; la afectación del currículo al ser objetado, neutralizado y anulado por las prácticas comunicativas de los medios de comunicación de masas; y, la necesidad de que se asuma el papel del docente en relación al currículo como una praxis reflexiva con implicaciones sociopolíticas y culturales. La menor disposición al cambio se aprecia con relación a la categoría concepto de currículo, pues parece que no se está de acuerdo en reconocer como negligencia pedagógica la falta de respeto del currículo propuesto por la comunidad docente.

Las últimas 8 columnas de la Figura 1, identificadas con la letra D, muestran la media de las respuestas de los profesores ligadas al modelo curricular decolonial, los valores del promedio oscilan entre 2.6 y 4.1 aproximadamente. Se aprecia que la mayor disposición al cambio está en la categoría ideas previas de los estudiantes, al manifestar la tendencia a reconocer tanto la importancia de los problemas emocionales y de igualdad del estudiantado como la de los problemas actuales de crisis mundial. Le siguen dos categorías, con una media de 3.6 aproximadamente, con un poco menos de disposición al cambio; estas son: el desarrollo profesional en la dirección de permitir un giro decolonial en pro de un currículo incluyente, más que formar en conceptos y teorías de las disciplinas; y, el reconocimiento de que el papel científico del profesorado es la investigación curricular, respecto de las necesidades contextuales formativas. Tres categorías presentan una media entre 3.0 y 3.3, lo que evidencia menos disposición al cambio curricular que en las tres anteriores; estas son en su orden de mayor media a menor, el papel del docente en el aula es usurpado por los currículos planteados por expertos y por técnicos que estandarizan la evaluación del mismo; la enseñanza suele reproducir prácticas de dominación y subalternidad; y la afectación curricular debida a la influencia de los estándares, lineamientos y DBA, lo que genera un currículo obligatorio de mínimos dificultando el desarrollo de conocimientos y valores contextualizados. Por último, la menor disposición al cambio, con una media de 2.6 y 2.7, se presenta en la categoría objetivos del currículo, que debería incluir la etnoeducación para orientar al estudiantado en sus propios valores culturales; y la categoría concepto de currículo relacionada con los currículos decoloniales basados en la interculturalidad que no pasan de ser una utopía debido a las presiones de políticas educativas nacionales e internacionales.

En la Figura 224, en el eje horizontal se ha organizado el puntaje teórico total posible siendo el valor mínimo teórico 40, que correspondería a que en todas las 40 preguntas un profesor hubiese obtenido el valor 1, y el valor máximo teórico 200, cuando en todas las preguntas el profesor hubiese obtenido el valor 5. Cada par de líneas moradas consecutivas limitan cinco grupos de puntajes, de 32 puntos cada uno, que indican qué tanto un profesor tiene predisposición al cambio de modelo curricular, de izquierda a derecha, bajo, medio bajo, medio (indeciso), medio alto y alto. Las líneas azul oscuro, azul claro y verde oscuro representan las medidas de tendencia central: moda=137, mediana=133 y media=131, para los puntajes obtenidos por los 38 profesores del CRJCM. Las líneas verdes claro representan los valores mínimo y máximo reales, correspondientes al menor puntaje 102, obtenido por un profesor, y el mayor puntaje obtenido por otro profesor 155. Las líneas rojas representan la medida de la desviación estándar; es decir, la variación en la que los puntos de datos individuales, correspondientes al puntaje obtenido por cada uno de los 38 profesores, se desvían de la media. Y, el conjunto de puntos azules corresponde a los puntajes obtenidos por cada uno de los profesores.

Figura 224

Medidas de tendencia central de los puntajes obtenidos por los 38 profesores del CRJCM

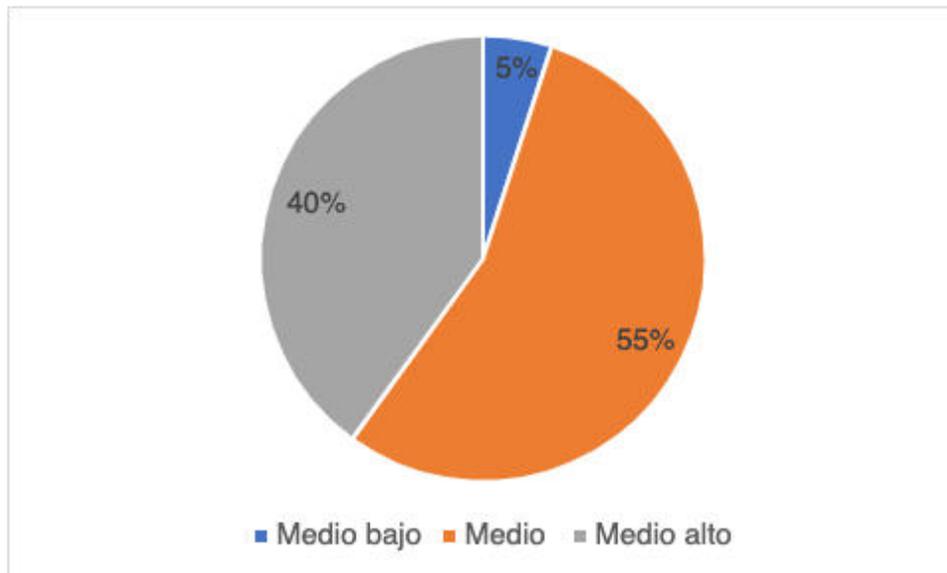


Nota. Fuente Basada en Parga y Mora (2023)

Al analizar la desviación estándar, se aprecia que los puntajes, entendidos como la disposición al cambio de modelo curricular por parte de los profesores del CRJCM, se encuentran únicamente en los grupos medio bajo, 2 profesores correspondiente al 5%; el grupo medio, con 21 profesores, 55%; y el grupo medio alto, 15 profesores correspondiente al 40% (Figura 225). Es decir, hay disposición al cambio, en un sentido positivo, de modelo curricular. Pero, para determinar los detalles de estos cambios implicaría diseñar otra investigación.

Figura 225

Distribucción porcentual de los puntajes de los profesores que diligenciaron el instrumento escala Likert en el CRJCM



1.6. Resultados y análisis grupo de discusión IED Rural José Celestino Mutis

Para llevar a cabo la caracterización curricular en la IED José Celestino Mutis, orientada por la pregunta: ¿qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy?, se implementó la técnica cualitativa de grupos de discusión con el objetivo de obtener una información más valorativa, que complementara las contribuciones de los profesores que habían diligenciado el instrumento escala Likert, expresando su valoración acerca de los 40 enunciados que este incluía.

Para conformar el grupo de discusión se invitó un grupo de 8 profesores de diferentes niveles y grados, desde el preescolar hasta el grado 11, el cual incluía 5 mujeres y 3 hombres. Se organizaron dos sesiones (Tabla 152), a la primera asistieron 5 profesores (2 mujeres y 3 hombres), de los invitados inicialmente, y a la segunda sesión asistieron los 3 profesores; seguramente debido a las múltiples actividades que deben atender todos los docentes de la institución. Además, estaba el investigador principal que actuó como moderador, y la monitora de investigación.

Tabla 152 *Fecha de las sesiones del grupo de discusión*

Fecha	Sesión grupo de discusión	Materia enseñada
26 septiembre 2023	1	Preescolar, matemáticas, biología, química y español
01 noviembre 2023	2	Matemáticas, química y español

La guía de preguntas orientadoras que se abordaron en cada una de las sesiones del grupo, junto con el propósito de las mismas, y las dimensiones iniciales de análisis en cada sesión, están organizadas en la Tabla 153.

Tabla 153*Preguntas orientadoras abordadas en el grupo de discusión*

Propósito	Preguntas orientadoras	Dimensiones iniciales de análisis
Sesión 1 Cuestionar las ideas previas a la luz de distintos modelos curriculares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué implicaciones tienen las concepciones / representaciones del currículo en la formación y enseñanza de sus estudiantes? 2. ¿En qué influye la concepción que tiene del currículo en su práctica docente y por qué? 3. ¿Cómo influye el contexto en el currículo que se planea y en el implementado? 4. ¿Qué ciudadanos se forman desde estas concepciones / representaciones de currículo? 	<p>Relación concepción y acción docente (1, 2).</p> <p>Pertinencia del currículo (3, 4).</p>
Sesión 2 Investigar las prácticas como forma de mejora del currículo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina de sus concepciones sobre el currículo? 2. ¿Las cambiaría? ¿Por qué? 3. ¿Qué se debe cambiar frente al currículo? 4. ¿Cómo garantizar orientaciones para continuar el proceso investigativo al culminar el proyecto IDEP-UPN? 	<p>Reflexión en la formación – transformación.</p> <p>Relación innovación investigación.</p> <p>Lineamientos y continuidad</p>

En la sesión 1 del grupo de discusión, la primera pregunta abordada fue: ¿Qué implicaciones tienen las concepciones / representaciones del currículo en la formación y enseñanza de sus estudiantes? En la conversación, cabe destacar algunas ideas planteadas por los profesores, a) hay un currículo oficial que se debe cumplir y un currículo oculto que se traslapa con el oficial; se podría afirmar que en el currículo oculto se trabaja a partir de las necesidades propias de la institución y las necesidades propias de los estudiantes, mientras que el currículo oficial se debe cumplir como maestro en los diferentes grados y se desarrolla durante el año escolar; y, b) lo normativo, como los lineamientos curriculares, los estándares de competencias y los derechos básicos de

aprendizaje, orientan la organización de la asignatura, en el marco del área de la que hace parte, pero siempre se tiene una postura crítica, pues lo que se decide también tiene en consideración si es pertinente o no para el contexto en el que se está trabajando.

La segunda pregunta abordada en la discusión: ¿En qué influye la concepción que tiene del currículo en su práctica docente y por qué? Deja ideas como: a) Considerando que en el CRJCM la metodología de enseñanza es por proyectos de aula, se hace posible articular, por ejemplo, las matemáticas con el arte, con la siembra de semillas, con la estructura genealógica de las familias, entre otros. Esto es muy difícil lograrlo con metodologías de enseñanza tradicionales; y, b) los proyectos de aula permiten integrar las asignaturas, distinto a como se forma a los licenciados, que es en asignaturas específicas; esto facilita que los estudiantes vean vínculos y aplicaciones de lo que aprenden en una asignatura en relación con otras. Como se puede apreciar, estos planteamientos de los profesores están estrechamente relacionados con la tercera pregunta que se planteó: ¿Cómo influye el contexto en el currículo que se planea y en el implementado?, a lo cual comentan: a) la dinámica de proyectos en el CRJCM permite que el currículo sea flexible y transversal, por ejemplo, en algún año los estudiantes propusieron que el tema del proyecto de aula fuera la elaboración de manillas, lo cual nos llevó a resolver el cómo desde las matemáticas, la ciencias naturales y otras asignaturas, podíamos llevar a cabo de forma integral la elaboración de esas manillas. Y, b) en el marco del Proyecto Institucional Educativo Rural se plantea el abordaje de lo ambiental como parte de la identidad institucional; lo cual está estrechamente vinculado al contexto de la institución, ubicada cerca al relleno de Doña Juana y del parque minero industrial El Mochuelo. Muchos de los proyectos de aula, en todos los niveles de formación están relacionados con las problemáticas que genera la ubicación de la institución. Además, hay un buen número de proyectos, que a lo largo de los años, rescatan las tradiciones campesinas y los saberes ancestrales, al punto que se ha ido convirtiendo en parte de la cultura escolar. En el caso del preescolar, los proyectos suelen estar relacionados con los animales de la granja: una vaca, ovejas, conejos y gallinas; por ejemplo, el poder alimentarlos da la oportunidad de abordar muchas temáticas escolares.

Y, por último, la cuarta pregunta: ¿Qué ciudadanos se forman desde estas concepciones / representaciones de currículo?, abordada con los profesores, se pueden sintetizar las respuestas en la búsqueda por ayudar a formar personas felices, que se asuman como personas dignas, respetuosas de manera crítica, del ambiente, de la vida, de la naturaleza; que se asuman como transformadores de los problemas sociales que lo permiten.

Respecto a la sesión 2, también se abordaron 4 preguntas (Tabla 153), las dos primeras: ¿Qué opina de sus concepciones sobre el currículo?, ¿las cambiaría? ¿por qué?, se formularon con el propósito de avanzar en un proceso de formación y transformación, pues parte de esta pasa por reconfigurar las narraciones que cada profesor hace de su propia práctica, a partir de las reflexiones que en colectivo generamos. Así, algunas de las ideas planteadas fueron:

- No es posible ubicarme en un solo modelo curricular, porque las necesidades de la institución, las circunstancias en el aula, la metodología por proyectos, implican que en algunos momentos se sea más conductista o tecnológico, y en otros más constructivista. Siempre nos estamos preguntando qué hacemos, cómo lo hacemos y cómo mejorarlo.
- En el ciclo cinco, grado décimo y once, se requiere que el currículo esté más adaptado hacia la formación propia del SENA, así como a las necesidades institucionales ligadas al modelo pedagógico, y a las orientaciones del Ministerio de Educación enunciadas a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje. Además, las necesidades intelectuales, ligadas a alguna asignatura específica, que tienen los estudiantes, implica hacer ajustes, modificaciones al currículo inicialmente previsto. Es decir, el currículo en la práctica es dinámico; muchas veces podría parecer una espiral se pasa algún tema, y se puede volver pero desde otra mirada.
- La cantidad de estudiantes en el salón es una variable que puede facilitar, si son pocos, o dificultar, si son muchos (35 en promedio en grado 7), alguna renovación curricular; pues se terminan considerando prioritario cómo controlar el grupo.

Llama la atención que los profesores, en su mayoría, consideran que ser crítico disminuye la rigurosidad del trabajo, mientras que ser conductista la aumenta. Así mismo, afirman que si toca ser conductista para que aprendan matemáticas, por ejemplo, hay que hacerlo. Habría que trabajar a futuro que la rigurosidad no se pierda por evolucionar en modelo curricular, seguramente es todo lo contrario.

La tercera pregunta planteada para la discusión: ¿Qué se debe cambiar frente al currículo?, permite establecer la relación entre innovar en el currículo e investigación en la acción del profesor. Al respecto los profesores plantearon:

- La pregunta acerca de qué cambiar implica preguntarse qué sujeto queremos entregarle a la sociedad. Por ejemplo, que reconozcan al otro de manera respetuosa, que se traten de manera digna; lo cual considera un profesor que va más allá de los contenidos.
- Se debería fortalecer en el currículo mecanismos que permitan aportar al desarrollo emocional de los estudiantes, centrándose menos en el desarrollo de contenidos.
- Propiciar un currículo que le permita al estudiantado valorar lo positivo y lo negativo de la ciencia.
- El currículo debería permitir para qué son buenos los estudiantes, no para qué no lo son. Esto último es lo que tradicionalmente se enfatiza. Es necesario un currículo que potencia al estudiante que lo potencia en lo que tiene más disposición. Un currículo y profesores que permitan un acercamiento agradable al conocimiento.

Si bien la pregunta acerca de qué persona se quiere formar en la escuela va más allá de los contenidos de las disciplinas, me parece que algunos profesores suponen que es independiente de esos contenidos; pero, en verdad no es independiente pues se puede considerar que el papel de los contenidos es el de instrumentos, bellos instrumentos -como la literatura- para alcanzar el desarrollo de diferentes dimensiones esenciales en cada persona.

La última pregunta abordada en el grupo de discusión: ¿Cómo garantizar orientaciones para continuar el proceso investigativo al culminar el proyecto IDEP-UPN? Los profesores propusieron:

- Sería importante que exista acompañamiento en las reuniones de área y en los campos de pensamiento, para dialogar, analizar lo que se está haciendo, qué visión tenemos de lo que enseñamos, analizar si lo que se enseña es importante o vale la pena, entre otros.
- Generar una investigación acción participativa con los profesores, para propiciar transformaciones del currículo.
- Investigar el currículo a través de los estudiantes; indagar qué tan significativos son los procesos educativos, en distintos ámbitos, para ellos; qué propondrían cambiar.
- Tener presente en los análisis curriculares, que cada nivel de educación tiene un conjunto de necesidades particulares. En el caso de los estudiantes de los primeros niveles, lo curricular debe propiciar un fuerte desarrollo socioafectivo, pero en los niveles superiores fortalecer las capacidades para el trabajo.
- Analizar la coherencia en el currículo pensado y el implementado, considerando a todos los miembros de la comunidad: rector, profesores, estudiantes y sus familias. Lo que piensan los profesores de currículo, lo que piensa el rector del mismo, si es similar o diferente a lo que piensan los estudiantes o sus familias. Consultar si para los que trabajan en las ladrilleras los proyectos del colegio tienen algún impacto favorable, qué tanto o qué se puede mejorar.

Adicional a este análisis específico de la discusión sostenida con los profesores del CRJCM, lo expresado por ellos se analizó haciendo uso del software Atlas ti. La codificación del contenido fue de tipo deductivo; es decir, se partió de un conjunto de categorías como referencia para guiar el proceso de codificación. En este caso, los cinco categorías (códigos) principales corresponden a los cinco modelos de currículo: conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial, que se han tenido como referente de la investigación; y, además, las subcategorías consideradas de manera transversal a estos modelos, en el orden dado: ideas previas de los estudiantes, objetivo

del currículo, enseñanza, concepto de currículo, papel del docente, afectación curricular, desarrollo profesional docente, e investigación y papel científico del docente (Tabla 154).

Tabla 154

Códigos de referencia para el análisis curricular de los documentos

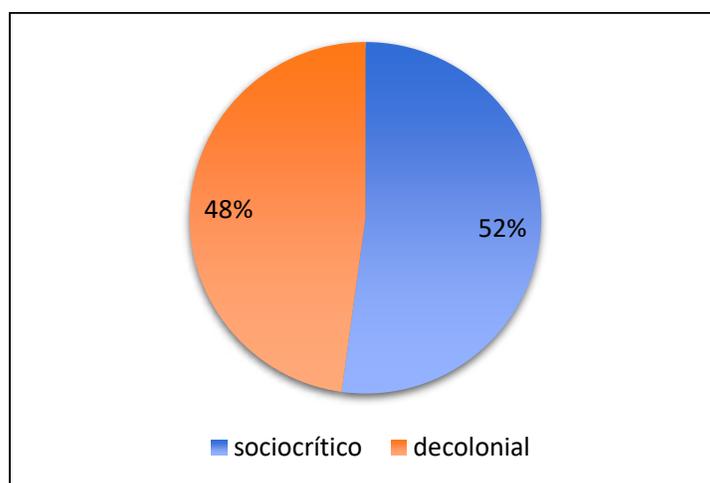
Modelo curricular	Categorías transversales a los modelos
Conductista	ideas previas de los estudiantes
Tecnológico	objetivo del currículo
Interpretativo	enseñanza
Sociocrítico	concepto de currículo
Decolonial	papel del docente
	afectación curricular
	desarrollo profesional docente
	investigación y papel científico del docente

Al codificar lo expresado en la discusión de la primera sesión, se obtuvieron 23 citas conexas a los modelos de currículo sociocrítico y decolonial como lo muestra la Figura 226. El mayor porcentaje corresponde al modelo sociocrítico con el 52%, 12 citas; aquí cabe resaltar en la categoría desarrollo profesional docente, que algunos profesores consideran que la principal limitación para la enseñanza es la falta de autonomía colectiva e individual para la deliberación permanente y crítica del currículo oficial, derivado de la afirmación “Pienso que hay un currículo oficial que uno debe cumplir y un currículo oculto que generalmente se traslapa con el otro; en el currículo oculto se podría pensar que uno trabaja a partir de las necesidades propias de la institución y las necesidades propia de los estudiantes”. Con relación a las categorías objetivo del currículo y concepto de currículo, algunos profesores optan por procedimientos de participación democrática y comunitaria; la cual es posible a pesar de que hay que cumplir con los estándares de competencias; a manera de ilustración: “ por lo menos los docentes de matemáticas, lleguemos a unos acuerdos, a partir de preguntarnos ¿cuáles son los mínimos? Para llegar a los acuerdos tenemos en cuenta los lineamientos curriculares que a nivel nacional nos dictan; y, adicional, los proyectos de aula, pues no solo enseñó matemáticas, enseñó matemáticas a través de otros elementos que se derivan de los proyectos de aula, y del contexto rural y

urbano”. Y, respecto a la categoría papel profesional del docente, se aprecia que algunos consideran que ser agente de cambio social y político, para la formación social e ideológica en la cita: “... por mi formación, trato de ubicarme desde una postura crítica, es decir, que la escuela atienda a la comunidad y tratar de construir sujetos críticos”.

Figura 226

Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares en la sesión 1 del grupo de discusión del CRJCM

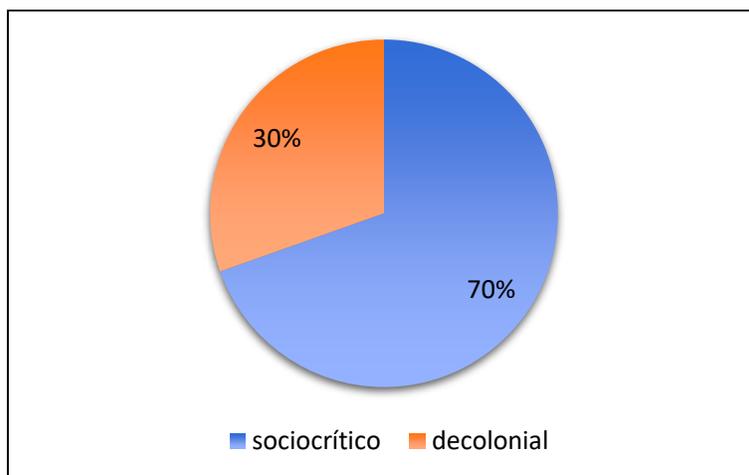


Le sigue el modelo decolonial con 11 citas correspondientes al 48%. Estas citas se caracterizan por una preocupación común entre los profesores, procurar que los proyectos de aula atiendan las necesidades de formación ligadas al contexto social y escolar del estudiantado. Se preocupan por atender los lineamientos del MEN, pero sin descuidar la formación integral contextualizada. Proponen la necesidad de generar conciencia de la importancia individual de sus estudiantes, así como su papel fundamental en muchos de los problemas sociales de su ambiente.

La codificación de lo expresado en la segunda sesión de grupo de discusión pone de manifiesto una distribución similar de códigos (Figura 227), conexas a los mismos dos modelos curriculares, pero acentuado en el sociocrítico, en cuando a que el 70% de 23 citas están acorde a este modelo. Y, el restante 30% corresponde al modelo de decolonial.

Figura 227

Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares en la sesión 2 del grupo de discusión del CRJCM



En términos generales, lo manifestado por los profesores que participaron en el grupo de discusión, pone en evidencia un nivel de coherencia alto con lo planteado en el PEI y el PIER, dos de los documentos mesocurriculares analizados. Lo ideal es avanzar en una mayor coherencia entre la práctica docente y las posturas teóricas de los profesores enmarcadas primordialmente en los modelos sociocrítico y decolonial.

9.3. Resultados y análisis observaciones IED José Celestino Mutis

El estudio de las prácticas pedagógicas, entendidas como las actividades que ponen de manifiesto la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos intencionados de enseñanza, en la IED José Celestino Mutis contribuye a la caracterización curricular orientada por la pregunta: ¿qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy?, ya que permite entrar al aula de clase y percibir de primera mano lo que acontece allí. En este sentido, se llevaron a cabo dos observaciones de clase, una en el grado sexto y la otra en noveno (Tabla 152), se tomó nota de lo que iba aconteciendo en el aula, procurando hacer una descripción detallada, indicando el tiempo, de la manera como se llevaba a cabo la práctica pedagógica de acuerdo a los siguientes ítems: características del grupo, interacciones desarrolladas, desarrollo de la clase, estrategias de trabajo del profesor, situaciones imprevistas, planeación de la clase, comunicación con los estudiantes, y otras. Cabe destacar el interés en colaborar en la investigación por parte de los docentes que accedieron a que sus clases fueran observadas.

Tabla 152

Fecha, grado y número de la observación de clase

Fecha	Observación	Grado
17 octubre 2023	1	6
24 octubre 2023	2	9

Dada la diferencia ostensible entre las observaciones de la clase 1 y 2, y que la observación 1 no encaja en ninguno de los modelos curriculares que se están considerando (conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico o decolonial) se presentan de forma separada sus análisis. En primer lugar, las observaciones de la clase 1, correspondiente a la materia español en el grado sexto, ponen de manifiesto el sistema complejo de comunicación que se tiene en un aula de clase, la cual está formada por las personas y las cosas que mantienen entre sí un continuo intercambio de energía e información; en este sentido, al describir el ambiente físico del aula surgieron detalles

como los siguientes: a) “Los asientos y sillas no están organizados, la disposición la deciden los estudiantes, algunos juntan mesas y sillas para trabajar en grupo, y otros trabajan en forma individual”. b) “Había 8 libros para distribuir entre 22 estudiantes, es decir no alcanzaban los libros para que cada estudiante tuviera uno”; cabe señalar que la actividad desarrollada durante la clase era leer un texto titulado *La leyenda del Dorado*, y contestar algunas preguntas de un cuestionario de comprensión de lectura al final de la misma; además es desafortunada esta situación, pues una de las limitantes para que los estudiantes de este colegio pongan en práctica sus habilidades de lectura es que en sus casas no suele haber libros. c) “Algunos estudiantes trabajan en grupo, otros en forma individual, y otros no hacen lo indicado por el profesor; con relación a esto último, a lo largo de la clase algunas estudiantes se maquillan entre ellas, otros cinco jugaron por momentos con un balón en la parte de atrás, y otros dos estudiantes en algún momento se colgaron del marco de la puerta para levantar su cuerpo con los brazos, a lo cual el profesor les dijo que se sentaran a trabajar”. Y, d) “Algunos estudiantes salen del salón, otros entran y vuelven a salir. En particular tres estudiantes (mujeres) pasaron la clase en la parte de afuera del salón, una de ellas jugaba un juego en un teléfono móvil”.

De estos eventos en el aula de clase descritos, se aprecian múltiples interacciones que en conjunto generaron una organización particular, lo que permite recordar que las peculiaridades de una clase no vienen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y cada uno de los estudiantes. La clase se caracterizó por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad; dentro de tal multiplicidad cada estudiante y el profesor manifestaron características particulares como respuesta idiosincrática y única a dicha situación. Al entender el aula como un sistema de comunicación, se puede afirmar que fluyó una gran diversidad de información a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes formas de expresión. Aun así, dada la estructura de poder presente en cualquier aula de clase, el profesor representa a la institución educativa, a la sociedad, y es portador de conocimientos profesionales, saberes y experiencias adultas frente a los estudiantes, las cuales lo hacen el regulador principal del flujo de la comunicación allí, determinando en gran medida las actuaciones de los

estudiantes al interior del aula, pues ellos conocen o han descubierto lo que se espera o no se espera de ellos y lo utilizan para actuar en el espacio y tiempo escolar del aula.

La observación 1 pone en evidencia un proceso de comunicación poco estable, con una gran disonancia entre lo que propone explícitamente el profesor, como es llevar a cabo una lectura y luego contestar unas preguntas para facilitar la comprensión de la misma, y el currículo oculto que se configuró con la multiplicidad de interacciones que se dieron allí; generando así una especie de enseñanza ficción, en que el profesor hace como si enseñara y los alumnos hacen como si aprendieran realmente a leer. A manera de ilustración, se citan algunos eventos observados: a) “El profesor inicia la clase proponiéndoles trabajar en grupo, como siempre acostumbran a hacerlo – dice él; pero, una estudiante le dice que eso no es así”, “Pareciera, según lo que dice la estudiante, que no es habitual trabajar en grupo”. b) “En la mayor parte de la clase muchos estudiantes no trabajaron de forma concentrada”. c) “dos estudiantes juegan en el salón, se lanzan al suelo para deslizarse”; y, d) “una niña y un niño de unos 12 años ambos, se pelearon a golpes en cuestión de unos segundos. El profesor le dice al niño: “compañero...”, e inmediatamente la niña sale nuevamente del salón, en silencio. Era la niña que minutos previos jugaba con el teléfono móvil”.

De acuerdo a lo expuesto en relación a la observación de clase 1, el profesor se puede caracterizar como espontaneista debido a que pareciera que apoya actividades manipulativas que interesan a sus estudiantes, sin establecer un intercambio dirigido y estable de construcción conceptual; probablemente simplifica los procesos relacionados con el desarrollo de los conocimientos, al reducirlos casi exclusivamente al interés espontáneo de los estudiantes; es decir, el estudiante conoce en la medida que espontáneamente le interesa, se coloca el énfasis en su capacidad de aprender por sí mismo.

En segundo lugar, la descripción detallada de la observación de la clase 2, correspondiente a la materia de matemáticas en el grado noveno, se analizó haciendo uso del software Atlas ti. La codificación de los documentos fue de tipo deductivo; es decir, se partió de un conjunto de códigos como referencia para guiar el proceso de codificación. En este caso, los cinco

códigos principales corresponden a los cinco modelos de currículo: conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial, que se han tenido como referente de la investigación; y, además, las categorías consideradas de manera transversal a estos modelos, en el orden dado: ideas previas de los estudiantes, objetivo del currículo, enseñanza, concepto de currículo, papel del docente, afectación curricular, desarrollo profesional docente, e investigación y papel científico del docente (Tabla 153).

Tabla 153

Códigos de referencia para el análisis curricular de los documentos

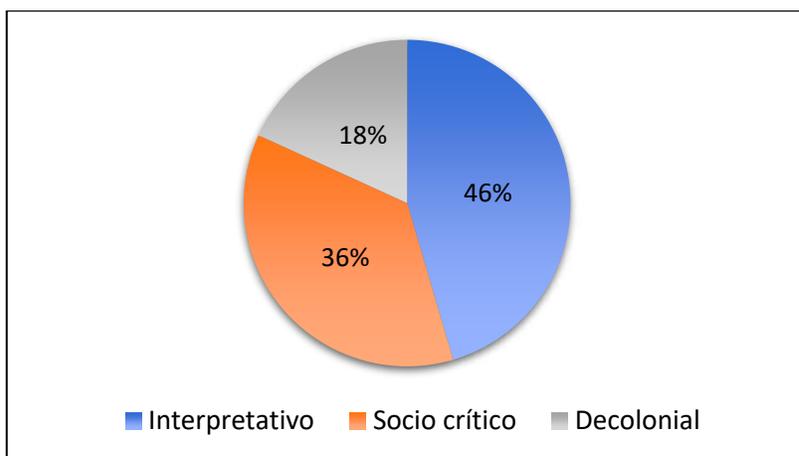
Modelo curricular	Categorías transversales a los modelos
Conductista	ideas previas de los estudiantes
Tecnológico	objetivo del currículo
Interpretativo	enseñanza
Sociocrítico	concepto de currículo
Decolonial	papel del docente
	afectación curricular,
	desarrollo profesional docente
	investigación y papel científico del docente

Se obtuvieron 11 citas conexas a los modelos de currículo interpretativo, sociocrítico y decolonial como lo muestra la Figura 228. El mayor porcentaje corresponde al modelo interpretativo con el 46%, 5 citas; aquí cabe resaltar en la categoría enseñanza de funciones polinómicas, que el profesor va construyendo con los estudiantes el significado de las variables que van a analizar para construir la función, y cómo se emplean para ir determinando su valor; hasta llegar al punto que los estudiantes pueden proponer las características de la función matemática que describe un ejemplo específico propuesto, el de un árbol genealógico. En relación con la categoría ideas previas de los estudiantes, el profesor considera las ideas de los estudiantes y sus procesos de mejora, entendidos como hipótesis de progresión curricular; a manera de ilustración: “Un estudiante pregunta si se puede construir una ecuación para hacer el cálculo de integrantes de cada generación del árbol genealógico más fácil. Esto es precisamente lo que el profesor quiere, que los estudiantes construyan la función”.

Le sigue el modelo sociocrítico con 4 citas correspondientes al 36%. Algunas de las reflexiones sobre lo transcurrido en la clase ilustran este currículo, acerca de las ideas previas de los estudiantes, cuando el profesor les pregunta a los estudiantes qué entienden del esquema de árbol genealógico que les ha entregado esquematizado a color en un papel, les da la oportunidad de reflexionar y expresar lo que entienden a partir de su saber previo. Cabe señalar que el árbol genealógico lo propuso el profesor atendiendo al proyecto de aula que se está desarrollando en el grado noveno: “Herencias de nuestros territorios ancestrales, campesinos y urbanos”; es decir, que en relación con el concepto de currículo, aquí se aprecia un ejemplo de currículo propuesto e implementado por los profesores de noveno. Y, referente a la categoría transversal papel del docente, el profesor asume el currículo como una praxis reflexiva con implicaciones sociopolíticas y culturales al vincular las matemáticas con el árbol genealógico de una familia campesina o urbana, con el ánimo de explicitar las herencias del territorio que habitan los campesinos de la zona.

Figura 228

Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares de la descripción de la observación 1 del CRJCM



Finalmente, con el menor número de citas, dos (18%), está el modelo decolonial; caracterizadas porque el profesor asume su papel como profesional de la educación, comprometido con la investigación curricular respecto de las necesidades contextuales

formativas, al respecto comenta: “sólo trabajo con noveno, lo cual me facilita concentrarme en pensar estrategias para las clases”.

En términos generales, esta observación de clase pone en evidencia un nivel de coherencia aceptable, de la práctica pedagógica del profesor con lo planteado en el PEI y el PIER, dos de los documentos mesocurriculares analizados. Lo ideal es seguir fortaleciendo la fundamentación teórica de los modelos sociocrítico y decolonial, con el ánimo de aumentar la coherencia entre el marco teórico que orienta el trabajo en el CRJCM y la práctica docente.

9.4. Resultados y análisis documentos IED José Celestino Mutis

Los documentos mesocurriculares institucionales de la IED José Celestino Mutis analizados son cuatro: Proyecto Educativo Institucional – PEI, Proyecto Rural de Educación – PIER, Propuesta Ambiental Educativa – PRAE, y el Manual de Convivencia (Tabla 154). Y, los documentos microcurriculares analizados son 66, correspondientes a: Ejes del desarrollo del ciclo inicial (2), Campo de pensamiento de ciencia y tecnología (21), Campo de pensamiento de ciudadanía y ruralidad (6), Área de educación física, recreación y deportes (3), Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión (7), Campo expediciones culturales – jornada única (4), Campo de pensamiento histórico (11), Campo de pensamiento lógico (9), Eje de foro: desarrollo de aprendizajes fundamentales (2), Proyecto de aula noveno. Experiencias significativas (1), y, por último, se analizó el capítulo de libro, “Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula” publicado por IDEP en 2018, en el libro “El desafío de “ir juntos” ...una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro. Tomo 2”.

Tabla 154

Documentos IED CRJCM mesocurriculares y macrocurriculares analizados

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento
2023	Ejes del desarrollo – ciclo inicial (EDCI)	Malla curricular Jardín 2023	Malla curricular Jardín, nivel jardín, ciclo inicial, grado jardín.
		Formato malla curricular	Nivel preescolar, ciclo inicial, grado transición.
	Campo de pensamiento de ciencia y tecnología (CPCT)	Formato malla curricular	Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Básica primaria, ciclo uno, grado primero.
			Ciencia y Tecnología. Emprendimiento. Básica primaria, ciclo uno, grado primero.
			Ciencia y Tecnología. Tecnología e Informática. Básica primaria, ciclo uno, grado primero.
		C-Ciencias naturales. Ciclo 1. Segundo.	

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento
		Plan de estudios pequeños científicos primaria	E-Emprendimiento. Ciclo 1. Segundo
			T-Tecnología. Ciclo 1. Segundo.
		Formato malla curricular	Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales, ciclo 1, nivel tercero.
			Ciencia y Tecnología. Tecnología, ciclo 1, nivel tercero.
			Ciencias Naturales, ciclo 2, nivel cuarto.
			Ciencia y Tecnología. Emprendimiento, ciclo 2, nivel cuarto.
			Ciencia y Tecnología. Tecnología e Informática, ciclo 2, nivel cuarto.
			Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación Ambiental, ciclo 3, nivel quinto.
		Malla curricular emprendimiento 2023	Emprendimiento, ciclo tres, nivel quinto.
		Malla curricular ciencias naturales y educación ambiental	Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación ambiental, ciclo tercero, nivel sexto.
		Formato malla curricular	Ciencia y Tecnología. Emprendimiento, ciclo tercero, nivel séptimo
		Formato malla curricular noveno	Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación ambiental, ciclo cuarto, nivel noveno.
			Ciencia y Tecnología. Emprendimiento, ciclo cuarto, nivel noveno.
		Formato malla curricular emprendimiento o décimo	Ciencia y Tecnología. Emprendimiento, media académica, ciclo cinco, grado décimo
2023		Formato malla curricular, Química.	Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación ambiental, media académica, ciclo cinco, grado décimo.
			Ciencia y Tecnología. Ciencias Naturales y Educación ambiental, media académica, ciclo cinco, grado undécimo.
		Formato malla curricular	Ciencia y Tecnología. Emprendimiento, media académica, ciclo cinco, grado undécimo.
	Área de educación física, recreación y deportes	Formato malla curricular	Educación Física, Recreación y Deporte, ciclo 1, nivel básico primaria.

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento
			Educación Física, Recreación y Deporte, ciclo 1, nivel básica primaria segundo.
			Educación Física, Recreación y Deporte, ciclo 2, nivel básica primaria tercero.
2022	Campo de pensamiento de Ciudadanía y Ruralidad (CPCR)		Ciudadanía y Ruralidad. Educación Religiosa, Básica primaria, ciclo dos, grado tercero.
			Ciudadanía y Ruralidad. Educación ética y valores humanos. Básica primaria, ciclo dos, grado tercero.
			Ciudadanía y Ruralidad. Educación Física, Recreación y Deporte. Ciclo dos, básica primaria. Cuarto.
2023		Formato malla curricular 2023	Educación ética y valores humanos. Básica primaria, ciclo tres, grado quinto.
2021	Campo de pensamiento de Ciudadanía y Ruralidad (CPCR)		Educación Religiosa, nivel preescolar, ciclo uno - quinto, grado transición hasta once.
2021		Formato malla curricular	Ciudadanía y Ruralidad. Educación ética y valores humanos – urbanidad y cívica, nivel básico primaria, ciclo tres - quinto, grado sexto a undécimo.
2022	Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión (CPCAE)	Formato malla curricular	Expediciones curriculares, inglés, ciclo uno - quinto, nivel primero hasta undécimo.
2023		Formato malla curricular integrada de Lengua Castellana, grado primero a undécimo	Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión. Lenguaje, ciclo 1-quinto, nivel 1-11.
2022		Formato malla curricular integrada de Artes, grado primero a undécimo	Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión. Artística, ciclo I-V, nivel 1-11.
2023		Formato malla curricular	Comunicación, Arte y Expresión. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. Básica primaria, ciclo uno, grado primero.
	Comunicación, Arte y Expresión. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. Básica primaria, ciclo uno, grado segundo		
	Comunicación, Arte y Expresión. Humanidades, Lengua Castellana e		

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento
			Idiomas Extranjeros. Básica primaria, ciclo dos, grado tercero.
			Comunicación, Arte y Expresión. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. Básica primaria, ciclo dos, grado cuarto.
2021	Campo expediciones culturales – jornada única (CEC)	Formato malla curricular	Expediciones culturales, electivas y optativas – cultura Física y Deporte. Básica primaria, ciclo 3, grado primero.
			Expediciones culturales, electivas y optativas – Ciencia y Ambiente. Básica primaria, ciclo tres, grado sexto.
			Expediciones culturales, electivas y optativas – Arte y Lenguaje. Básica primaria, ciclo tres, grado sexto.
		Formato malla curricular artes plásticas	Expediciones culturales, electivas y optativas – Arte y Lenguaje. Básica primaria, ciclo tres, grado séptimo.
2023	Campo de pensamiento histórico (CPH)	Formato malla curricular	Campo de Ciudadanía y Ruralidad. Cátedra para la paz, ciclo uno, nivel primero.
			Campo de pensamiento histórico. Historia, ciclo uno, nivel uno.
			Campo de pensamiento histórico. Ciencias sociales, ciclo uno, grado uno.
			Campo de pensamiento histórico. Historia de Colombia. Ciclo uno, nivel dos.
			Campo de pensamiento histórico. Sociales, ciclo uno, nivel dos.
2022			Histórico. Cátedra para la paz. Básica primaria, ciclo dos, grado tercero.
2022			Histórico. Historia Nacional, Latinoamericana y mundial. Básica primaria, ciclo dos, grado tercero
2022			Histórico. Ciencias Sociales, básica primaria, ciclo dos, grado tercero.
2023			Histórico. Cátedra para la paz, básica primaria, ciclo dos, grado cuarto.
2021		Histórico. Historia Nacional, Latinoamericana y Mundial. Básica primaria, ciclo dos, grado cuarto.	
2023	Histórico. Ciencias Sociales, básica primaria, ciclo dos, grado cuarto		
		Malla curricular histórico 2023	Ciencias sociales, ciclo 3, nivel quinto.

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento	
		Formato malla curricular	Campo de pensamiento histórico. Filosofía, ciclo cinco, nivel décimo.	
			Campos de pensamiento histórico. Filosofía, ciclo cinco, nivel once.	
	Campo de pensamiento lógico (CPL)	Formato malla curricular	Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, nivel básico primaria, ciclo 1, grado primero	
			Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, básica primaria, ciclo uno, grado segundo.	
			Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, básica primaria, ciclo uno, grado tercero.	
			Campo de pensamiento lógico. Matemáticas para la vida, ciclo dos, nivel cuarto.	
			Malla curricular lógico 2023	Matemáticas para la vida, ciclo tercero, nivel quinto.
			Malla curricular grado sexto 2023	Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, básica secundaria, ciclo tres, grado sexto.
		Formato malla curricular	Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, básica secundaria, ciclo uno, grado octavo.	
			Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, media académica, ciclo cuarto, grado noveno.	
			Campo de pensamiento lógico. Matemáticas, media académica, ciclo cinco, grado undécimo.	
	Eje de foro: desarrollo de aprendizajes fundamentales (EDAF)	Proyecto de aula noveno. Experiencias significativas – foro institucional para foro local.	Herencias de nuestros territorios ancestrales, campesinos y urbanos.	
		Proyecto de aula noveno. Experiencias significativas – foro Distrital.	Herencias de nuestros territorios ancestrales, campesinos y urbanos.	
		Proyecto de aula noveno. Experiencias significativas	Herencias de nuestros territorios ancestrales, campesinos y urbanos.	
2022	Mesocurrículo	PIER	Proyecto Rural de Educación PIER	
2021		PRAE	Conciencia ambiental desde la práctica escolar. Proyecto ambiental escolar 2021	
2020		Manual de Convivencia	Manual de Convivencia Colegio Rural José Celestino Mutis - IED	

Año	Clase	Tipo	Nombre del documento
2021		PEI	Proyecto Educativo Institucional Colegio Rural José Celestino Mutis - IED
2018	Libro. El desafío de "ir juntos" ...una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro. Tomo 2	Capítulo de libro. Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula.	Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula

Con el propósito de hacer la caracterización curricular de estos documentos, orientados por la pregunta: ¿qué piensan y qué hacen las y los maestros en las aulas de la IED José Celestino Mutis, se analizaron los documentos haciendo uso del software Atlas ti. La codificación de los documentos fue de tipo deductivo; es decir, se partió de un conjunto de códigos como referencia para guiar el proceso de codificación. En este caso, los cinco códigos principales corresponden a los cinco modelos de currículo: conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial, que se han tenido como referente de la investigación; y, además, las categorías consideradas de manera transversal a estos modelos, en el orden dado: ideas previas de los estudiantes, objetivo del currículo, enseñanza, concepto de currículo, papel del docente, afectación curricular, desarrollo profesional docente, e investigación y papel científico del docente (Tabla 155).

Tabla 155

Códigos de referencia para el análisis curricular de los documentos

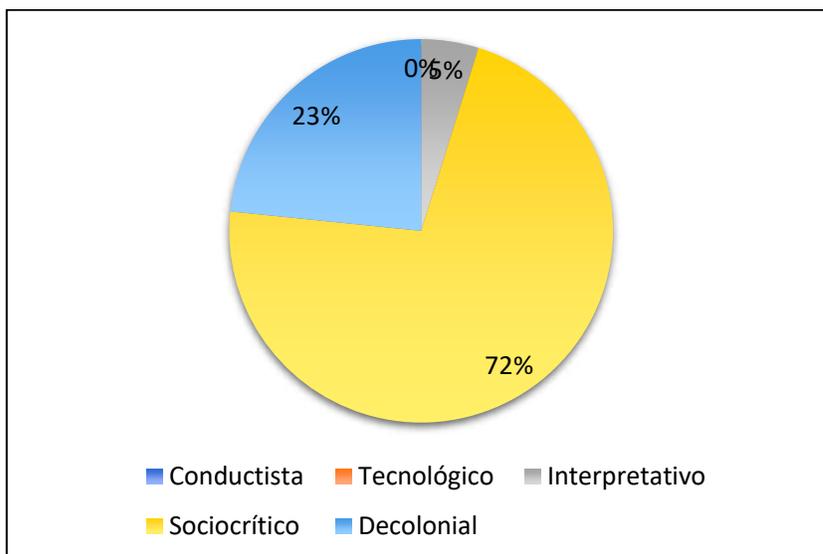
Modelo curricular	Categorías transversales a los modelos
Conductista	ideas previas de los estudiantes
Tecnológico	objetivo del currículo
Interpretativo	enseñanza
Sociocrítico	concepto de currículo
Decolonial	papel del docente
	afectación curricular,
	desarrollo profesional docente
	investigación y papel científico del docente

a) Análisis documentos mesocurriculares institucionales

En relación con el análisis de los documentos mesocurriculares de la IED José Celestino Mutis: Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Rural de Educación, Propuesta Ambiental Educativa, y el Manual de Convivencia, al ser codificados en términos de los códigos de referencia (Tabla 155), se obtuvieron 124 citas conexas a los modelos de currículo interpretativo, sociocrítico y decolonial, como lo muestra la Figura 228. El mayor porcentaje corresponde al modelo curricular sociocrítico, con 72% de citas que corresponde a 89 citas; le siguen 29 citas, 23 %, relacionadas al modelo decolonial; y un 5%, 6, vinculadas al modelo interpretativo. Esto nos permite afirmar que el PEI, el PIER, el PRAE y el Manual de Convivencia, tienen una perspectiva primordialmente sociocrítica y decolonial, lo que se puede considerar bastante positivo. Cabría sugerir que hacia el futuro, cuando se encuentre pertinente revisar y ajustar estos documentos, se procure avanzar un poco más en la dirección del modelo decolonial.

Figura 228

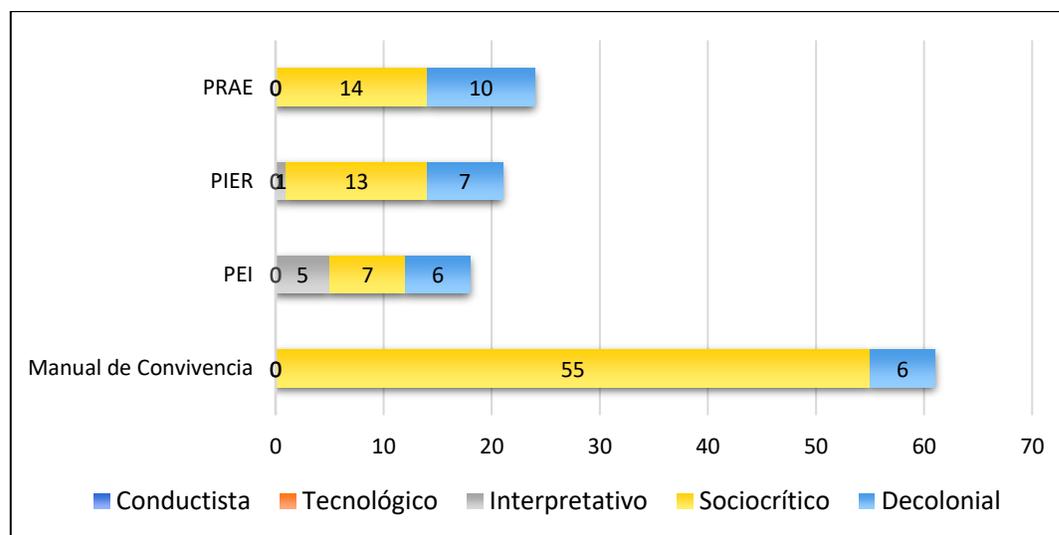
Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares en el total de documentos mesocurriculares del CRJCM



De manera particular, con relación a cada uno de estos documentos, la distribución de citas vinculadas a los modelos sociocrítico, decolonial e interpretativo, como se muestra en la Figura 229, se concentra en el mismo orden que en términos globales, en el PEI (7, 6, 5) y en el PIER (13, 7, 1); aunque cabe señalar que en el caso del PEI son bastante cercanos los números de citas para los tres modelos curriculares. En cuanto al PRAE y el Manual de Convivencia, la codificación quedó vinculada en primer lugar al modelo sociocrítico, 14 y 55 citas respectivamente, mientras que las relacionadas al modelo decolonial fueron 10 en el Manual y 6 en el PRAE.

Figura 229

Distribución de la codificación de modelos curriculares en cada documento mesocurricular del CRJCM



b) Análisis documentos microcurriculares

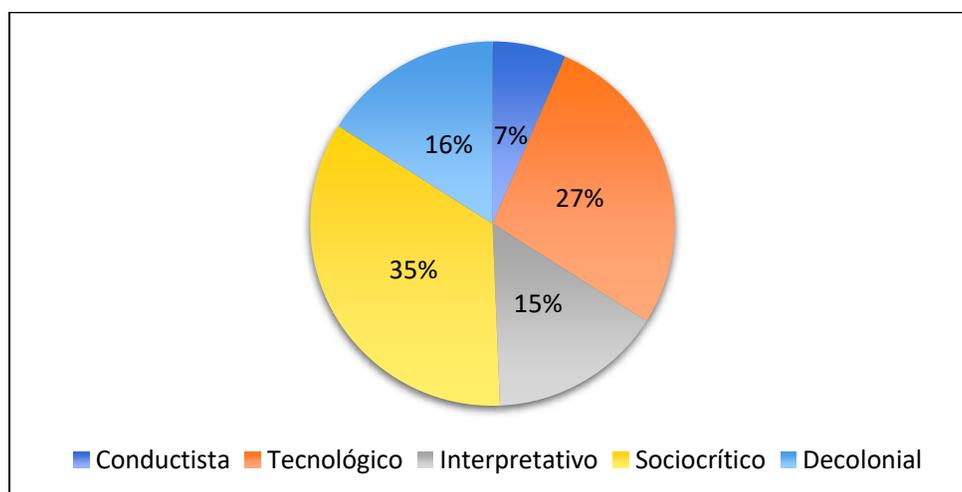
Con respecto a los documentos microcurriculares de la IED José Celestino Mutis, se analizaron 66 documentos vinculados a los diferentes grados, desde preescolar hasta el grado 11; en su gran mayoría correspondían a los formatos de malla curricular, agrupados en campos de pensamiento de ciencia y tecnología, ciudadanía y ruralidad, comunicación, arte y expresión, expediciones culturales – jornada única, el histórico, y el campo de pensamiento lógico. Así mismo, están los documentos agrupados en ejes del desarrollo del

ciclo inicial, eje de foro: desarrollo de aprendizajes fundamentales, y el proyecto de aula noveno - experiencias significativas (Tabla 154).

Al leer y analizar cada uno de estos documentos se codificaron en términos de los códigos de referencia (Tabla 155), se obtuvieron 306 citas conexas a los cinco modelos de currículo que han orientado la investigación. Como lo muestra la Figura 230, estos modelos están distribuidos porcentualmente, de mayor a menor, por el sociocrítico con 106 citas correspondientes al 35% del total, el tecnológico con el 27%, 84 citas, el decolonial con 49 citas (16%), el interpretativo con 47 (15%), y el modelo curricular con menos citas fue el conductista con 20, correspondiente al 7%. Esto nos permite afirmar que las perspectivas curriculares que predominan en la estructuración de los documentos microcurriculares son en su orden: la sociocrítica, decolonial y la interpretativa con un 66% de las citas, lo que se puede considerar favorable en el sentido que lo ideal es que predominen las perspectivas sociocrítica y decolonial; en contraste, el 34% de las citas se enmarcan en los modelos de currículo tecnológico y conductista.

Figura 230

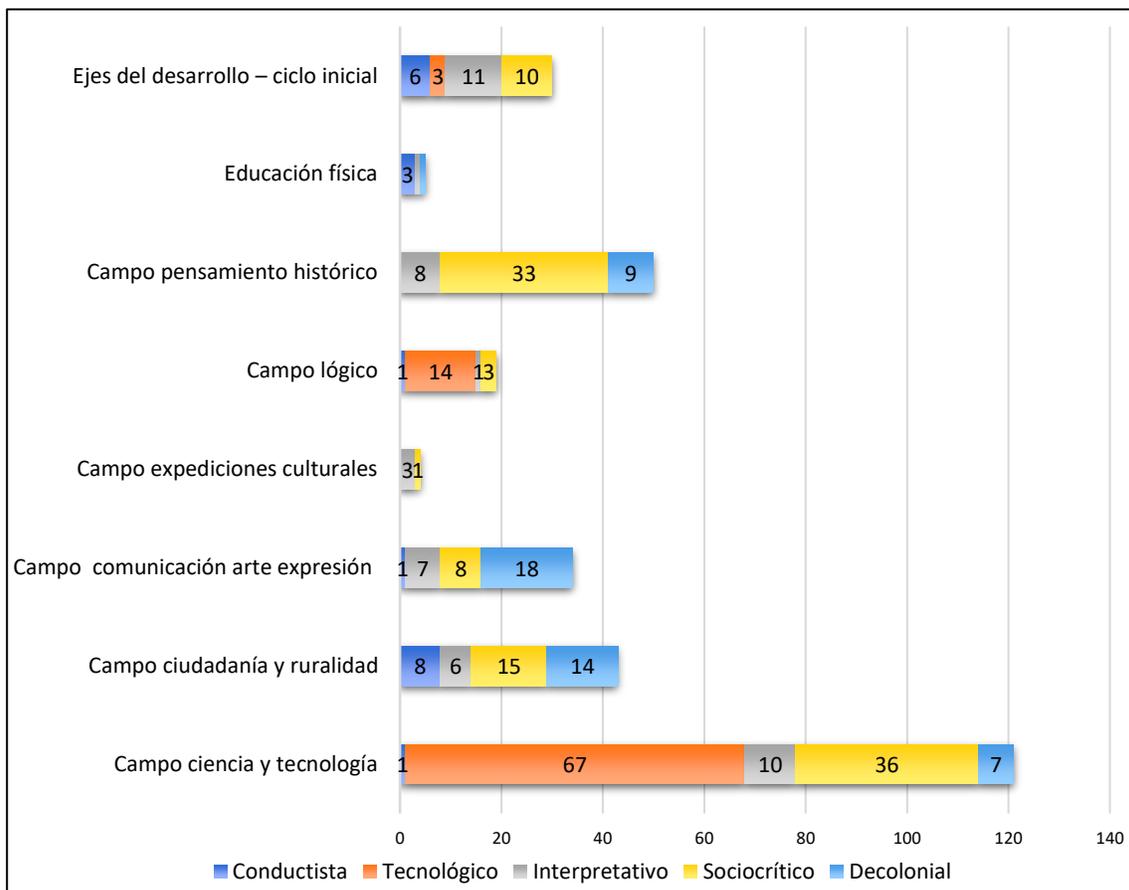
Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares en el total de documentos microcurriculares del CRJCM



Al analizar la codificación en términos de los modelos curriculares en cada uno de los grupos de documentos microcurriculares, como se muestra en la Figura 231, se aprecia que 81 de las 84 citas vinculadas al modelo tecnológico, se dan en los documentos agrupados en los campos de pensamiento lógico y el de ciencia y tecnología; además, si se considera en estos dos campos el conjunto de citas relacionadas con los modelos tecnológico y conductista son un total de 83 mientras que las correspondientes los modelos interpretativo, socio crítico y decolonial son 57; probablemente estos datos se deban a que tradicionalmente los profesores de las disciplinas que abordan estos campos de pensamiento tienden a ser más afines a prácticas de enseñanza técnica y normativa basada en la relación proceso-producto para considerar el proceso de enseñanza aprendizaje; así como la tendencia a suponer que el mejor diseño curricular es aquel que estimula el aprendizaje desde actividades basadas en el método de las ciencias. En contraste, al analizar la codificación del campo de pensamiento histórico, se tiene que de las 50 citas que hay, ninguna está vinculada a los modelos conductista y tecnológico, siendo 33 citas ligadas al sociocrítico; lo cual se puede interpretar como debido a que los profesores de historia y sociales tradicionalmente tienen una comprensión crítica de las cuestiones sociales y económicas de los contextos escolares, facilitando la deliberación crítica del currículo, así como el diseño y el desarrollo curricular ligados a procedimientos de mayor participación democrática y comunitaria. Respecto al campo de pensamiento comunicación, arte y expresión, se destaca porque la codificación de los documentos refleja la tendencia a promover un currículo decolonial.

Una oportunidad de mejora que emerge es la necesidad de profundizar la coherencia de lo planteado en los documentos mesocurriculares, orientados principalmente en las perspectivas sociocrítica y decolonial, con lo propuesto en los documentos del microcurrículo.

Figura 231 Distribución de la codificación de modelos curriculares en cada documento microcurricular del CRJCM



c) Análisis capítulo de libro

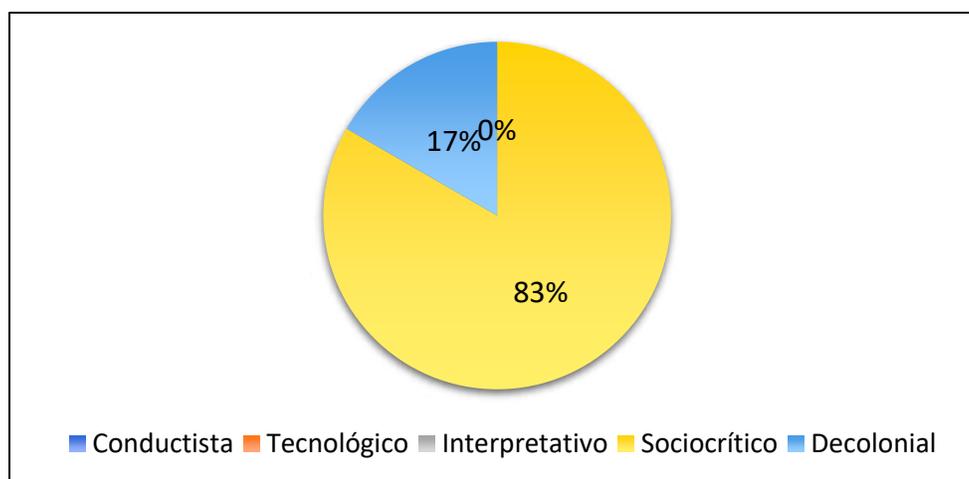
En el libro editado por el IDEP en 2018, titulado *El desafío de ir juntos: Una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro, Tomo 2*, está el capítulo “*Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula*” escrito por un grupo de seis profesores del Colegio Rural José Celestino Mutis; el cual se analizó y codificó en términos de los cinco modelos de curriculares. Las 30 citas que se codificaron evidencian un 83% (25) conexas al modelo sociocrítico y 17% (5) vinculadas al modelo decolonial; lo que permite afirmar que la metodología de enseñanza

basada en proyectos de aula, implementada en el colegio, se orienta desde las perspectivas curriculares mencionadas (Figura 232).

Respecto a las afirmaciones que fundamentan la mirada sociocrítica del currículo en la formulación de los proyectos de aula, cabe señalar como frente a la pregunta "¿cómo enseñar?" se plantea la estrategia de "Desempeños de comprensión", la cual implica que los estudiantes aplican sus conocimientos previos para ir reconfigurando una comprensión más profunda de los temas que se abordan, con el objetivo de fomentar un aprendizaje activo y significativo.

Los "campos de pensamiento" representan un cambio respecto al currículo tradicional, al promover la discusión de perspectivas diversas en la reflexión sobre los diversos fenómenos del mundo. Al integrar los "campos de pensamiento" en los proyectos pedagógicos, se transforma en un entorno educativo que aborda el conocimiento como "acción reflexiva y comunicativa". En este marco, se fomenta la resolución de problemas contextualizados y se promueve el desarrollo de habilidades para aprender a pensar dentro de la sociedad que se habita.

Figura 232 Distribución porcentual de la codificación del capítulo de libro "Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula" CRJCM



Desde la "comunidad de aprendizaje" consolidada a través de diálogos y reflexiones críticas en los proyectos de aula, surge la necesidad de conceptualizar el territorio como eje social central; lo cual permite no solo enfocarse en los aspectos económicos del territorio, sino también considerar la multidiversidad y riqueza de la vida de quienes lo han construido. Esto pone en evidencia la concepción del territorio como un escenario integral, destacando sus dimensiones naturales, relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En particular, se visibilizan las problemáticas ambientales.

Con relación a las afirmaciones que fundamentan la perspectiva decolonial que se presentan en este capítulo de libro, cabe mencionar como el CRJCM es una experiencia pedagógica que desde el territorio rural de Ciudad Bolívar, analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo del desarrollo de proyectos de aula, como procesos que permiten fortalecer la apropiación e identidad de la comunidad educativa desde el análisis, interpretación y transformación del territorio.

Producto de la construcción colectiva que refleja la comunidad de aprendizaje del CRJCM a través del proceso que transversaliza el análisis, comprensión y transformación del territorio desde un pensamiento crítico, orientado por las categorías centrales que se han desarrollado en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y que direccionan la investigación en el aula, como son: territorio, interdisciplinariedad, prácticas pedagógicas y participación, se contribuye a la consolidación de sentidos y proyectos de vida tanto de los y las estudiantes, como de los docentes, directivos y la comunidad educativa que incluye a los familiares y vecinos de la institución.

9.5. Balance general IED José Celestino Mutis

En este apartado se presenta el balance general producto de la implementación de cuatro instrumentos diseñados e implementados para caracterizar las concepciones que sobre el currículo tiene un grupo de 38 docentes en las prácticas pedagógicas, educativas y didácticas llevadas a cabo, en la IED Rural José Celestino Mutis (IED - JCM). Estos instrumentos fueron un instrumento Likert, diseñado para determinar predisposiciones o actitudes de cambio frente a cinco modelos curriculares, en general; y en particular, protocolos de observaciones no sistemáticos de clase, analizados en dos docentes registrados para este fin, en dos sesiones en total, una con cada uno; la transcripción de las sesiones de un grupo de discusión con seis docentes inscritos (participaron 5 en la primera sesión y 3 en la segunda), y los protocolos de análisis de los documentos curriculares institucionales del meso y el microcurrículo. Para esto, se realiza la triangulación de la información recolectada en los cuatro instrumentos mencionados, bajo el marco teórico de cinco modelos curriculares: conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico y decolonial.

9.5.1. Caracterización de los 38 docentes de la IED-JCM

Los datos nominales de los 38 docentes de la IED – JCM, que cumplimentaron el instrumento Likert, evidencian que, la mayoría de los maestros, el 66%, son mayores de 41 años; esto hace que tengan más de 16 años de experiencia como profesores; siendo el 53% hombres; el 82% son licenciados, el 58% tienen título de maestría, y una tiene doctorado en educación. El 58% enseña en educación secundaria y media, el 37% en educación primaria (14 docentes), y 2 en preescolar.

El 29% de los profesores manifiestan haber recibido cursos sobre currículo; los cuales se refieren a: planeación educativa y planes de desarrollo, teorías curriculares, intervención de los currículos para el aprendizaje desde el arte, componente de una maestría cursada, diplomado en la enseñanza de las ciencias naturales, diplomado en innovación, formulación y evaluación de proyectos de inversión rural, educación para el cambio climático - el poder de las emociones en el aula - uso pedagógico de las tic, currículo sugerido british council,

y diplomado en investigación educativa. Frente a la innovación curricular recibida, el 45% de los docentes (17) manifestó haber recibido; de manera específica, la participación se ha dado en indagación científica en la básica primaria entre el 2022 y 2023, un diplomado en TIC en el año 2022 realizado por el Ministerio de Educación Nacional, y un programa de formulación de proyectos en la Universidad Distrital.

9.5.2. Balance del instrumento Likert en la IED-JCM

Los datos del instrumento Likert al determinar grados de acuerdo / desacuerdo para los 40 ítems organizadas según los cinco modelos curriculares, y considerando la media de las 8 subcategorías, por cada uno de estos, mostró que la apreciación de los profesores en relación con la visión **conductista** del currículo, la cual está por encima de 3.0 y por debajo de 4.0, implica que los profesores se distancian, aunque no radicalmente, de esta visión del currículo. En relación con la media de la valoración que hacen los profesores acerca del **modelo técnico** del currículo, comprendida entre 2.2 y 3.4 aproximadamente, se puede interpretar como el modelo curricular en el que los profesores muestran menos disposición al cambio. El promedio de la valoración emitida por los profesores en relación al **modelo interpretativo** del currículo va de 2.9 a 4.1 aproximadamente, lo cual se puede leer como el modelo hacia el que se tiene mayor disposición al cambio por parte de los profesores, comparada con los resultados en los otros cuatro modelos curriculares. La media de las respuestas de los profesores vinculadas al modelo curricular **sociocrítico**, se encuentran en el rango de valor comprendido entre 2.4 y 3.8 aproximadamente, lo cual permite considerar que los profesores se acercan tímidamente a este modelo. Y, la media de las respuestas de los profesores ligadas al modelo curricular **decolonial**, los valores del promedio oscilan entre 2.6 y 4.1 aproximadamente, lo cual se puede interpretar que en algunas de las subcategorías hay buena disposición al cambio hacia este modelo, aunque prevalece cierto distanciamiento en otras.

Al analizar la desviación estándar, se aprecia que los puntajes, entendidos como la disposición al cambio de modelo curricular por parte de los profesores de la IED-JCM, se encuentran únicamente en los grupos medio bajo, 2 profesores correspondiente al 5%; el

grupo medio, con 21 profesores, 55%; y el grupo medio alto, 15 profesores correspondiente al 40%. Es decir, hay disposición al cambio, en un sentido positivo, de modelo curricular.

En particular la mayor predisposición para el cambio curricular se da con relación a las subcategorías: ideas previas de los estudiantes, mayor disposición a valorarlas; lo que significa ser un buen profesor, es decir el papel del docente, que va más allá de reducir su tarea a transmitir resultados o información; y, la afectación del currículo, con relación a considerar la necesidad de que sea contextual. La categoría en la que se aprecia menor disposición al cambio es la enseñanza, seguramente más dada a favorecer el cambio de los comportamientos positivos en lugar de la formación en competencias.

9.5.3. Balance de los documentos meso y micro curriculares de la IED-JCM

Los documentos mesocurriculares institucionales de la IED José Celestino Mutis analizados son cuatro: Proyecto Educativo Institucional – PEI, Proyecto Rural de Educación – PIER, Propuesta Ambiental Educativa – PRAE, y el Manual de Convivencia. Al ser codificados en términos de las categorías, los cinco modelos curriculares, el conjunto de citas obtenidas fueron conexas a los modelos de currículo interpretativo, sociocrítico y decolonial. El mayor porcentaje corresponde al modelo curricular sociocrítico, con 72% de citas; le siguen 29 citas, 23 %, relacionadas al modelo decolonial; y un 5%, 6, vinculadas al modelo interpretativo. Esto nos permite afirmar que estos cuatro documentos, tienen una perspectiva primordialmente sociocrítica y decolonial, lo que se puede considerar bastante positivo. Cabría sugerir que hacia el futuro, cuando se encuentre pertinente revisar y ajustar estos documentos, se procure avanzar un poco más en la dirección del modelo decolonial.

Y, los documentos micro curriculares analizados son 66, vinculados a los diferentes grados, desde preescolar hasta el grado 11; en su gran mayoría correspondían a los formatos de malla curricular, siendo los siguientes: Ejes del desarrollo del ciclo inicial, Campos de pensamiento de ciencia y tecnología, de ciudadanía y ruralidad, de recreación y deportes, y de pensamiento de la comunicación, arte y expresión, Campo expediciones culturales – jornada única, Campo de pensamiento histórico, Campo de pensamiento lógico, y, por

último, área de educación física. El conjunto de citas estuvieron conexas a los cinco modelos de currículo que han orientado la investigación. Estos modelos están distribuidos porcentualmente, de mayor a menor, por el sociocrítico con 106 citas correspondientes al 35% del total, el tecnológico con el 27%, el decolonial con el 16%, el interpretativo con el 15%, y el modelo curricular con menos citas fue el conductista con 20, correspondiente al 7%. Esto nos permite afirmar que las perspectivas curriculares que predominan en la estructuración de los documentos microcurriculares son en su orden: la sociocrítica, decolonial y la interpretativa con un 66% de las citas, lo que se puede considerar favorable en el sentido que lo ideal es que predominen las perspectivas sociocrítica y decolonial; en contraste, el 34% de las citas se enmarcan en los modelos de currículo tecnológico y conductista.

Respecto a las 84 citas vinculadas al modelo tecnológico, se dan en los documentos agrupados en los campos de pensamiento lógico y el de ciencia y tecnología; además, si se considera en estos dos campos el conjunto de citas relacionadas con los modelos tecnológico y conductista son un total de 83 mientras que las correspondientes los modelos interpretativo, socio crítico y decolonial son 57; probablemente estos datos se deban a que tradicionalmente los profesores de las disciplinas que abordan estos campos de pensamiento tienden a ser más afines a prácticas de enseñanza técnica y normativa basada en la relación proceso-producto para considerar el proceso de enseñanza aprendizaje; así como la tendencia a suponer que el mejor diseño curricular es aquel que estimula el aprendizaje desde actividades basadas en el método de las ciencias. En contraste, al analizar la codificación del campo de pensamiento histórico, se tiene que de las 50 citas que hay, ninguna está vinculada a los modelos conductista y tecnológico, siendo 33 citas ligadas al sociocrítico; lo cual se puede interpretar como debido a que los profesores de historia y sociales tradicionalmente tienen una comprensión crítica de las cuestiones sociales y económicas de los contextos escolares, facilitando la deliberación crítica del currículo, así como el diseño y el desarrollo curricular ligados a procedimientos de mayor participación democrática y comunitaria. Respecto al campo de pensamiento comunicación, arte y expresión, se destaca porque la codificación de los documentos refleja la tendencia a promover un currículo decolonial.

9.5.4. Balance del análisis del grupo de discusión de la IED-JCM

Las respuestas a la guía de preguntas orientadoras, que se abordaron en las dos sesiones que hubo del GD, permiten destacar los siguientes aspectos:

- Hay un currículo oficial que se debe cumplir y un currículo oculto que se traslapa con el oficial; se podría afirmar que en el currículo oculto se trabaja a partir de las necesidades propias de la institución y las necesidades propias de los estudiantes, mientras que el currículo oficial se debe cumplir como maestro en los diferentes grados y se desarrolla durante el año escolar.
- Lo normativo, como los lineamientos curriculares, los estándares de competencias y los derechos básicos de aprendizaje orientan la organización de la asignatura, en el marco del área de la que hace parte, pero siempre se tiene una postura crítica, pues lo que se decide también tiene en consideración si es pertinente o no para el contexto en el que se está trabajando.
- Considerando que en la IED-JCM la metodología de enseñanza es por proyectos de aula, se hace posible articular, por ejemplo, las matemáticas con el arte, con la siembra de semillas, con la estructura genealógica de las familias, entre otros. Esto es muy difícil lograrlo con metodologías de enseñanza tradicionales.
- Los proyectos de aula permiten integrar las asignaturas, distinto a como se forma a los licenciados, que es en asignaturas específicas; esto facilita que los estudiantes vean vínculos y aplicaciones de lo que aprenden en una asignatura en relación con otras.
- La dinámica de proyectos en el CRJCM permite que el currículo sea flexible y transversal, por ejemplo, en algún año los estudiantes propusieron que el tema del proyecto de aula fuera la elaboración de manillas, lo cual nos llevó a resolver el cómo desde las matemáticas, las ciencias naturales y otras asignaturas, podíamos llevar a cabo de forma integral la elaboración de esas manillas.
- En el marco del Proyecto Institucional Educativo Rural se plantea el abordaje de lo ambiental, como parte de la identidad institucional; lo cual está estrechamente vinculado al contexto de la institución, ubicada cerca al relleno de Doña Juana y del parque minero industrial El Mochuelo. Muchos de los proyectos de aula, en todos

los niveles de formación están relacionados con las problemáticas que genera la ubicación de la institución. Además, hay un buen número de proyectos, que a lo largo de los años, recatan las tradiciones campesinas y los saberes ancestrales, al punto que se ha ido convirtiendo en parte de la cultura escolar. En el caso del preescolar, los proyectos suelen estar relacionados con los animales de la granja: una vaca, ovejas, conejos y gallinas; por ejemplo, el poder alimentarlos da la oportunidad de abordar muchas temáticas escolares.

- Se busca ayudar a formar personas felices, que se asuman como personas dignas, respetuosas de manera crítica, del ambiente, de la vida, de la naturaleza; que se asuman como transformadores de los problemas sociales que lo permiten.
- No es posible ubicarme en un solo modelo curricular, porque las necesidades de la institución, las circunstancias en el aula, la metodología por proyectos, implican que en algunos momentos se sea más conductista o tecnológico, y en otros más constructivista. Siempre nos estamos preguntando qué hacemos, cómo lo hacemos y cómo mejorarlo.
- En el ciclo cinco, grado décimo y once, se requiere que el currículo esté más adaptado hacia la formación propia del SENA, así como a las necesidades institucionales ligadas al modelo pedagógico, y a las orientaciones del Ministerio de Educación enunciadas a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje. Además, las necesidades intelectuales, ligadas a alguna asignatura específica, que tienen los estudiantes, implica hacer ajustes, modificaciones al currículo inicialmente previsto. Es decir, el currículo en la práctica es dinámico; muchas veces podría parecer una espiral se pasa algún tema, y se puede volver pero desde otra mirada.
- La cantidad de estudiantes en el salón es una variable que puede facilitar, si son pocos, o dificultar, si son muchos (35 en promedio en grado 7), alguna renovación curricular; pues se terminan considerando prioritario cómo controlar el grupo.
- La pregunta acerca de qué cambiar implica preguntarse qué sujeto queremos entregarle a la sociedad. Por ejemplo, que reconozcan al otro de manera respetuosa, que se traten de manera digna; lo cual considera un profesor que va más allá de los contenidos.

- Se debería fortalecer en el currículo mecanismos que permitan aportar al desarrollo emocional de los estudiantes, centrándose menos en el desarrollo de contenidos.
- Propiciar un currículo que le permita al estudiantado valorar lo positivo y lo negativo de la ciencia.
- El currículo debería permitir para qué son buenos los estudiantes, no para qué no lo son. Esto último es lo que tradicionalmente se enfatiza. Es necesario un currículo que potencia al estudiante que lo potencia en lo que tiene más disposición. Un currículo y profesores que permitan un acercamiento agradable al conocimiento.
- Sería importante que exista acompañamiento en las reuniones de área y en los campos de pensamiento, para dialogar, analizar lo que se está haciendo, qué visión tenemos de lo que enseñamos, analizar si lo que se enseña es importante o vale la pena, entre otros.
- Generar una investigación acción participativa con los profesores, para propiciar transformaciones del currículo.
- Investigar el currículo a través de los estudiantes; indagar qué tan significativos son los procesos educativos, en distintos ámbitos, para ellos; qué propondrían cambiar.
- Tener presente en los análisis curriculares, que cada nivel de educación tiene un conjunto de necesidades particulares. En el caso de los estudiantes de los primeros niveles, lo curricular debe propiciar un fuerte desarrollo socio-afectivo, pero en los niveles superiores fortalecer las capacidades para el trabajo.
- Analizar la coherencia en el currículo pensado y el implementado, considerando a todos los miembros de la comunidad: rector, profesores, estudiantes y sus familias. Lo que piensan los profesores de currículo, lo que piensa el rector del mismo, si es similar o diferente a lo que piensan los estudiantes o sus familias. Consultar si para los que trabajan en las ladrilleras los proyectos del colegio tienen algún impacto favorable, qué tanto o qué se puede mejorar.

Al codificar lo expresado en la discusión de las dos sesiones, las citas obtenidas son conexas a los modelos de currículo sociocrítico y decolonial; en ese sentido, en relación con el modelo sociocrítico cabe resaltar en la subcategoría desarrollo profesional docente, que algunos profesores consideran que la principal limitación para la enseñanza es la falta

de autonomía colectiva e individual para la deliberación permanente y crítica del currículo oficial. Con relación a las subcategorías objetivo del currículo y concepto de currículo, algunos profesores optan por procedimientos de participación democrática y comunitaria; la cual es posible a pesar de que hay que cumplir con los estándares de competencias. Y, en el marco del modelo decolonial, las citas codificadas se caracterizan por una preocupación común entre los profesores, procurar que los proyectos de aula atiendan las necesidades de formación ligadas al contexto social y escolar del estudiantado. Se preocupan por atender los lineamientos del MEN, pero sin descuidar la formación integral contextualizada. Son conscientes de la necesidad de generar conciencia de la importancia individual de sus estudiantes, así como su papel fundamental en muchos de los problemas sociales de su ambiente.

9.5.5. Balance del análisis de las dos observaciones de clase de la IED-JCM

El estudio de las prácticas pedagógicas, entendidas como las actividades que ponen de manifiesto la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos intencionados de enseñanza, en la IED José Celestino Mutis contribuye a la caracterización curricular; ya que permite entrar al aula de clase y percibir de primera mano lo que acontece allí. En este sentido, se llevaron a cabo dos observaciones de clase. Cabe destacar el interés en colaborar en la investigación por parte de los docentes que accedieron a que sus clases fueran observadas.

Dada la diferencia ostensible entre las observaciones de la clase 1 y 2, y que la observación 1 no encaja en ninguno de los modelos curriculares que se están considerando (conductista, tecnológico, interpretativo, sociocrítico o decolonial) se presentan de forma separada sus análisis. En primer lugar, las observaciones de la clase 1, ponen de manifiesto el sistema complejo de comunicación que se tiene en un aula de clase, la cual está formada por las personas y las cosas que mantienen entre sí un continuo intercambio de energía e información; en este sentido, al describir el ambiente físico del aula surgieron detalles como los siguientes: a) “Los asientos y sillas no están organizados, la disposición la deciden los estudiantes, algunos juntan mesas y sillas para

trabajar en grupo, y otros trabajan en forma individual”. b) “Había 8 libros para distribuir entre 22 estudiantes, es decir no alcanzaban los libros para que cada estudiante tuviera uno”; es desafortunada esta situación, pues una de las limitantes para que los estudiantes de este colegio pongan en práctica sus habilidades de lectura es que en sus casas no suele haber libros. c) “Algunos estudiantes trabajan en grupo, otros en forma individual, y otros no hacen lo indicado por el profesor; en relación con esto último, a lo largo de la clase algunas estudiantes se maquillan entre ellas, otros cinco jugaron por momentos con un balón en la parte de atrás, y otros dos estudiantes en algún momento se colgaron del marco de la puerta para levantar su cuerpo con los brazos, a lo cual el profesor les dijo que se sentaran a trabajar”. Y, d) “Algunos estudiantes salen del salón, otros entran y vuelven a salir. En particular tres estudiantes (mujeres) pasaron la clase en la parte de afuera del salón, una de ellas jugaba un juego en un teléfono móvil”.

De estos eventos en el aula de clase descritos, se aprecian múltiples interacciones que en conjunto generaron una organización particular, lo que permite recordar que las peculiaridades de una clase no vienen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y cada uno de los estudiantes. La clase se caracterizó por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad; dentro de tal multiplicidad cada estudiante y el profesor manifestaron características particulares como respuesta idiosincrática y única a dicha situación. Al entender el aula como un sistema de comunicación, se puede afirmar que fluyó una gran diversidad de información a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes formas de expresión. Aun así, dada la estructura de poder presente en cualquier aula de clase, el profesor representa a la institución educativa, a la sociedad, y es portador de conocimientos profesionales, saberes y experiencias adultas frente a los estudiantes, las cuales lo hacen el regulador principal del flujo de la comunicación allí, determinando en gran medida las actuaciones de los estudiantes al interior del aula, pues ellos conocen o han descubierto lo que se espera o no se espera de ellos y lo utilizan para actuar en el espacio y tiempo escolar del aula.

La observación 1 pone en evidencia un proceso de comunicación poco estable, con una gran disonancia entre lo que propone explícitamente el profesor, como es llevar a cabo

una lectura y luego contestar unas preguntas para facilitar la comprensión de la misma, y el currículo oculto que se configuró con la multiplicidad de interacciones que se dieron allí; generando así una especie de enseñanza ficción, en que el profesor hace como si enseñara y los alumnos hacen como si aprendieran realmente a leer.

De acuerdo a lo expuesto en relación a la observación de clase 1, el profesor se puede caracterizar como espontaneista debido a que pareciera que apoya actividades manipulativas que interesan a sus estudiantes, sin establecer un intercambio dirigido y estable de construcción conceptual; probablemente simplifica los procesos relacionados con el desarrollo de los conocimientos, al reducirlos casi exclusivamente al interés espontáneo de los estudiantes; es decir, el estudiante conoce en la medida que espontáneamente le interesa, se coloca el énfasis en su capacidad de aprender por sí mismo.

La descripción detallada de la observación de la clase 2, se analizó haciendo uso del software Atlas ti. El conjunto de citas obtenidas fue conexas a los modelos de currículo interpretativo, sociocrítico y decolonial. El mayor porcentaje corresponde al modelo interpretativo con el 46%; aquí cabe resaltar en la subcategoría enseñanza de funciones polinómicas, que el profesor va construyendo con los estudiantes el significado de las variables que van a analizar para construir la función, y cómo se emplean para ir determinando su valor; hasta llegar al punto que los estudiantes pueden proponer las características de la función matemática que describe un ejemplo específico propuesto, el de un árbol genealógico. La subcategoría ideas previas de los estudiantes, el profesor considera las ideas de los estudiantes y sus procesos de mejora, entendidos como hipótesis de progresión curricular; a manera de ilustración: “Un estudiante pregunta si se puede construir una ecuación para hacer el cálculo de integrantes de cada generación del árbol genealógico más fácil. Esto es precisamente lo que el profesor quiere, que los estudiantes construyan la función”.

Capítulo 10. Análisis Integral de las cinco instituciones desde el instrumento Likert

En este capítulo se presentan los resultados y análisis generales del instrumento Likert diligenciado por 318 docentes de las 5 IED participantes de la investigación: IED Campestre Monteverde (CMV), IED Guillermo Cano Isaza (GCI), IED Rural José Celestino Mutis (JCM), IED Jorge Gaitán Cortés (JGC) y la IED Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC). En este proceso se consideró que la muestra fue significativa (desde el 51%) y representativa (desde el 80%), así, sólo para el IED - JGC la muestra fue significativa y representativa dado que el 88% de los docentes respondió dicho instrumento; para los demás fue representativa, excepto para el IED – JCM que estuvo por debajo del 51%.

Tabla 156. Cantidad total de profesores que diligenciaron el Likert

Nombre de la IED	Localidad	NP	NPDILK	%
IED CEDID Guillermo Cano Isaza	19 Ciudad Bolívar	105	83	79*
IED Rural José Celestino Mutis	IED Rural Mochuelo	88	38	43
IED Monte Verde	2 Chapinero	80	57	71*
IED Jorge Gaitán Cortés	10 Engativa	65	57	88**
IED Esmeralda Arboleda Cadavid	7 Bosa	128	83	65*
Total	5 localidades	466	318	68*

Nota. NP: número de profesores de aula de la IED; NPDILK: profesores de aula de la IED que diligenciaron el instrumento Likert; *muestra significativa; ** muestra representativa y significativa

Datos generales de las variables nominales del instrumento Likert

Estas variables son las relacionadas con Edad, Género, Áreas de enseñanza, Años de experiencia docente, Grados escolares en los que se enseña, Título profesional,

Formación posgradual logrado, Años de experiencia investigativa, Jornada laboral, Cursos recibidos recientemente y Programa de innovación curricular.

Estos datos nominales dejan ver que, de los 318 docentes del IED, la mayoría tiene en edad, más de 36 años, concentrándose los mayores de 46 años en adelante; esto hace que tengan más de 20 años de experiencia como profesores, siendo el 63.5% mujeres y 35.5% hombres; el 82% son licenciados, habiendo un 56.6% con maestría y 2.3 con doctorado. El 52% (166) se concentra en secundaria y media, habiendo 35% en educación primaria (110 docentes), 11% en preescolar (36). Respecto a las áreas de enseñanza, 66 o 20.8% son de otras áreas, 56 o 11.7% son de todas las áreas de educación primaria, 37 (11.6%) son de ciencias naturales, 10.1% en ciencias sociales (32), en ciencias humanas hubo 22 o 6.9%, en lengua castellana son 11 o 3.5%, de matemáticas son 28 (8.8), educación física y deportes 18 o 5.7%, tecnología e informática fueron 11 o 3.5%, idiomas extranjeros fueron 10 o 3.1%, artes 7 o 2.2%, entre otras. Se evidenciará más adelante, con el análisis de chi cuadrado, si estas variables tienen correlación con la actitud hacia uno u otro modelo curricular.

Fue evidente que han sido pocos los profesores (95 de 318) que han recibido cursos sobre **formación docente o currículo**, y solo el 21% ha tenido alguno sobre innovación y 29.9% algún curso reciente: 5 asociados a los que hacen doctorado actualmente; sobre currículo 25 docentes indicaron que recibieron sobre enseñanza 40x40, adaptaciones para el bilingüismo, sobre su formulación, planeación, socialización y teorías, currículo y transversalidad, intervención curricular desde el arte, currículo y evaluación, enseñanza por ciclos; sobre el macro, meso y micro, y otros asociados a temas particulares como aulas Maker, cambio climático, competencias socio emocionales y comunicativas, convivencia, gobernanza y seguridad alimentaria, mediaciones pedagógicas, formación situada, investigación educativa y sistematización de experiencias, transformación

pedagógica; enseñanza de las ciencias naturales, del inglés, las artes, aprendizaje autónomo, fortalecimiento de la lectura, pensamiento crítico, metodologías activas, proceso matemáticos; hubo 9 docentes que los relacionaron con la maestría que adelantan o que hicieron.

Respecto a si han desarrollado programas de innovación dentro de la IED plantearon que fueron sobre inclusión de niños con déficit, comprensiones humanas, competencias, juego y procesos de enseñanza; currículo, inclusión, violencia sexual en la escuela, robótica, implementación y movilización del enfoque STEM, bioética, emocionalidad, flexibilidad; herencia de nuestros territorios ancestrales campesinos y urbanos; formulación de proyectos, sobre TIC y tecnología, transformación pedagógica, seguridad, innovación en el arte plástico; semillero de investigación, indagación científica en la básica primaria, diseño de instrumentos de evaluación, sistema de riego con filtro para purificar el agua, la huerta y proyecto medioambiental.

10.1. Datos y análisis estadísticos generales

El instrumento Likert diseñado por Parga y Mora (2023) para este proyecto (**Anexo 4**), mide el grado de acuerdo (entre 1 y 5) frente a 8 subcategorías en el contexto de 5 modelos curriculares definidos (**Tabla 157**): modelo conductista, modelo tecnológico, modelo interpretativo, modelo sociocrítico y modelo decolonial. Con esto se identificó si el conjunto de profesores (n = 318) se acerca o se aleja del modelo, o si estaban indecisos (valor entre 2.5 y 3.5).

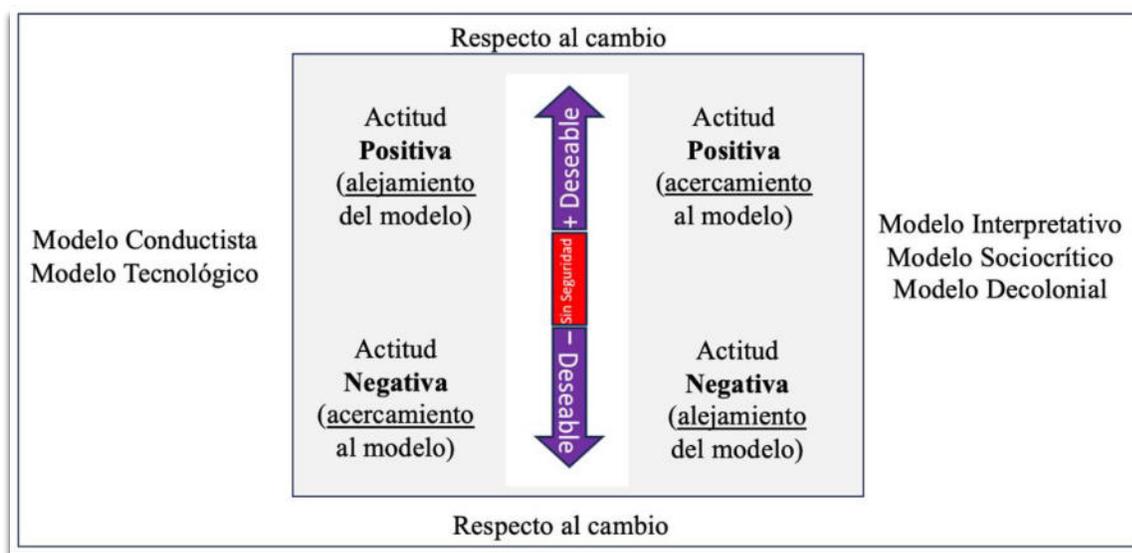
De esta forma, se identificó su posibilidad hacia el cambio de modelo tal como lo representa la **Figura 233**. Así, se determinó si la actitud era positiva o se tenía una actitud negativa, lo que estuvo determinada por su acercamiento o alejamiento del modelo.

Tabla 157. Categorías y subcategorías para el análisis

CATEGORÍAS SUBCATEGORÍAS	# Ítem Conductista	# Ítem Tecnológico	# Ítem Interpretativo	# Ítem Sociocrítico	# Ítem Decolonial
Ideas previas de los estudiantes	1	9	17	25	33
Objetivo del currículo	2	10	18	26	34
Enseñanza	3	11	19	27	35
Concepto de currículo	4	12	20	28	36
Buen profesor - papel docente	5	13	21	29	37
Afectación del currículo	6	14	22	30	38
Desarrollo profesional	7	15	23	31	39
Investigación y papel científico del docente	8	16	24	32	40

Nota. Fuente. Elaborado por Parga y Mora (2023).

Figura 233. Valoraciones frente a la posibilidad de cambio en los modelos de currículo



Nota. Fuente. Elaboración propia.

Considerado lo anterior, se sumó el valor total obtenido del conjunto de respuestas de cada docente (cada punto de la **Figura 234**), se determinó la suma total de los 318 participantes y se hallaron los siguientes datos de estadística descriptiva: media, mediana, moda, desviación estándar, tal como lo presenta la **Tabla 158**; asimismo, se identificó el valor real mínimo y máximo y el valor teórico mínimo y máximo. El **mínimo teórico** fue de 40 (asumiendo que para los 40 enunciado se valorara todas con 1 sobre 5) y el **máximo teórico** fue de 200 (asumiendo que para los 40 enunciado se valorara todas con 5 sobre 5).

Tabla 158. Estadísticos obtenidos del instrumento Likert para los 318 participantes de las 5 IED

Estadísticos	Valor General 5 colegios n=318
Media	134
Mediana	134
Moda	137
Desviación Estándar	± 13
Valor Mínimo real por docente	80
Valor Máximo real por docente	176
Rango	96
Valor Mínimo teórico por docente	40
Valor Máximo teórico por docente	200

Nota. Datos obtenidos mediante Excel y RCommander

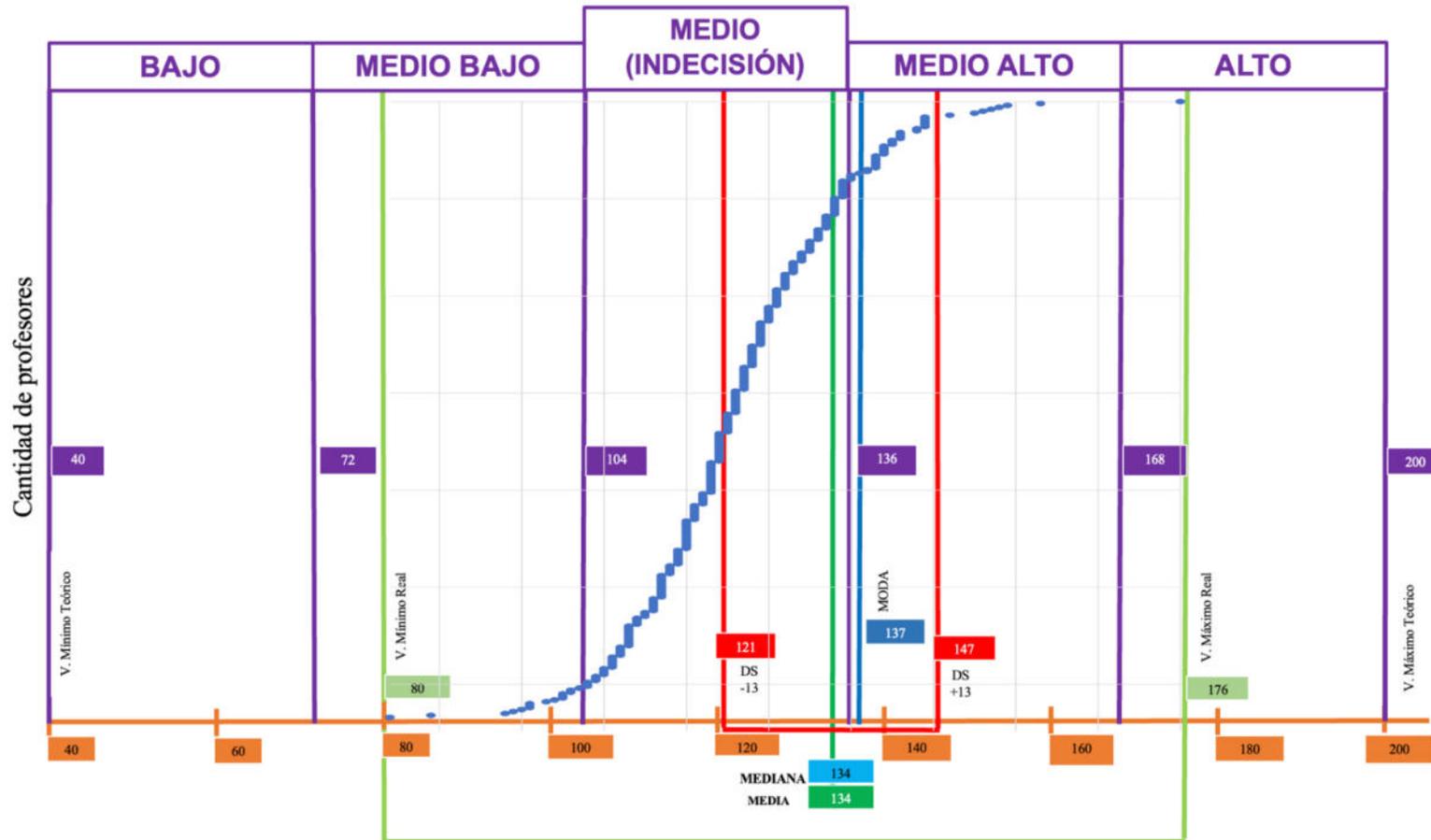
Según la **Tabla 157** y la **Figura 234**, de la suma total de las valoraciones de cada docente de las 5 IED, el dato más bajo (mínimo real) fue de 80 y el más alto fue de 176 (máximo real), estos se representaron entre las líneas verdes. El recuadro rojo de la figura representa el valor de la desviación estándar, esto es, el valor ± 13 respecto a la media, siendo 121 y 147. Allí se aprecia la cantidad de datos (puntos que corresponden al valor de la suma de cada profesor) que quedan por fuera de dicha desviación. La mayoría de los docentes está en el rango de indecisión frente al cambio.

Además considerando los rangos, según los 5 grupos de percentiles (**Tabla 159**), hubo 182 datos en el nivel Medio (57%), es decir, son profesores **indecisos** o con *actitud neutra* respecto al cambio de modelo y 130 (41%) de los docentes que se ubicó en el nivel Medio alto, lo que significa una disposición favorable frente al cambio de modelo; el 2% o 6 profesores. estuvieron en el nivel bajo para cambiar de modelo. Esta mismo se aprecia en la **Figura 235**.

Tabla 159. Rangos para identificar la preferencia de cambio hacia un modelo

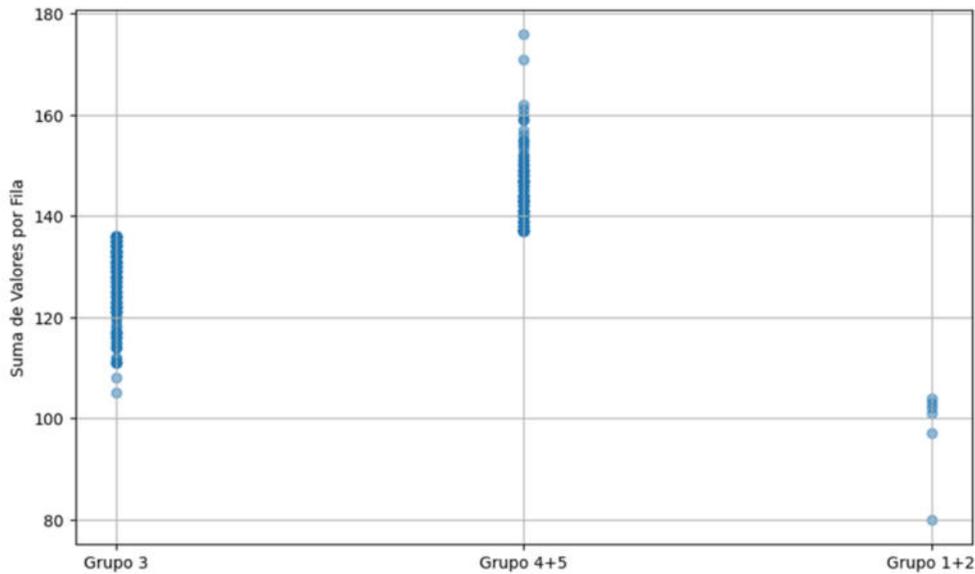
Grupo #	Cantidad de profesores	Porcentaje
Grupo 1 y 2 (Bajo y Medio bajo)	6	2%
Grupo 3 (Medio)	182	57%
Grupo 4 y 5 (Medio alto y Alto)	130	41%

Figura 234. Gráfica de datos estadísticos para las cinco instituciones educativas



Nota. Fuente. Basada en Parga y Mora (2023)

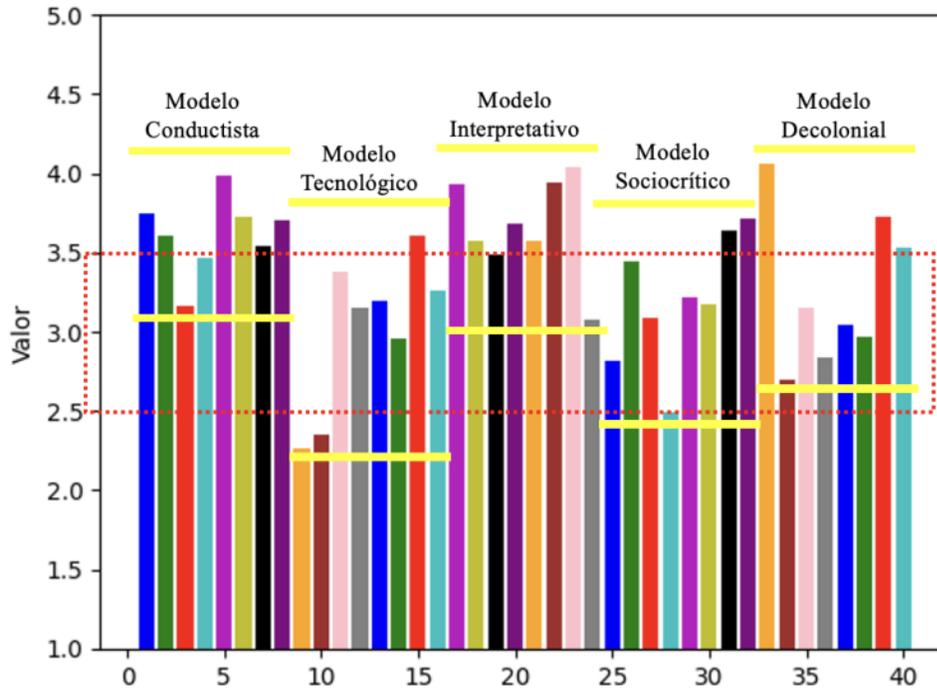
Figura 235. Grupo de rangos para identificar la preferencia de cambio hacia un modelo



10.1.1. Media de las valoraciones (1 a 5) en los 40 ítems por los 318 docentes

Respecto a la **media** de las respuestas para cada una de las 40 afirmaciones (**Figura 236**), considerando su valoración de 1 a 5, se observa que hubo en 16 ítems (40%), un valor por encima de 3.5, siendo 5 de ellos del modelo conductista y 1 del tecnológico, en ambos casos, refleja una actitud favorable hacia el cambio de este modelo dado su alejamiento de sus principios y según el valor por encima de 3.5; de estos 16 fueron también hubo 6 del interpretativo, 3 del sociocrítico y 1 del decolonial, lo que significa *actitud positiva*, como acercamiento a favor de sus principios.

Hubo 21 ítems (53%) en la franja de *indecisión* (recuadro rojo, punteado, marcado entre 3.5 y 2.5), esto significa que los docentes no tienen seguridad frente al cambio. 3 de los ítems estuvieron por debajo de 3.5 siendo 2 de ellos del tecnológico y 1 del sociocrítico, es decir, aquí hay *actitud negativa* hacia el cambio.

Figura 236. Media de las valoraciones de 1 a 5 en los 40 ítems por los 318 docentes

Frente al modelo **conductista**, la **media** de los ítems 1 a 8, muestra que hubo distanciamiento o *disposición positiva* en 6 de estas, en las subcategorías ideas previas, objetivo del currículo, papel del docente, afectación del currículo, desarrollo profesional e investigación docente. Indecisión hacia aspectos enseñanza y concepto de currículo.

Para el modelo **tecnológico** hubo *actitud negativa* (ítems 9 a 16) frente al cambio en las subcategorías de Ideas previas (IP) y Objetivo del currículo puesto que se prefiere estimular el aprendizaje de las disciplinas y dichas IP son evaluables al comienzo y al fin del proceso. Se mostraron *indecisos* frente a la Enseñanza, al Concepto del currículo, Buen profesor - papel del docente, la Afectación curricular y la Investigación docente. Solo se mostraron con *actitud favorable* hacia el cambio en este modelo, en el Desarrollo profesional docente, pues no estuvieron de acuerdo en que el currículo se asuma como un proceso basado en estándares técnicos para conseguir en los estudiantes los resultados esperados.

Con respecto al modelo **interpretativo** o **hermenéutico** (ítems 17 a 24) se observa una *disposición positiva* hacia los ítems Ideas previas, Objetivo del currículo, Concepto del

currículo, Buen profesor – papel docente, Afectación del currículo y Desarrollo profesional; hubo *indecisión* frente a 2 de los 8 ítems: Investigación docente y la Enseñanza.

Frente al modelo **sociocrítico** (ítems 25 a 32), se mostraron *indecisos* en 5 de los 8 ítems: Ideas previas, Objetivo del currículo, Enseñanza, Buen profesor – papel docente y Afectación del currículo. Tuvieron una *disposición negativa* frente al Concepto de currículo. Tan solo evidencian *disposición positiva* al Desarrollo profesional y la Investigación docente desde este modelo.

En cuanto al modelo **decolonial** (ítems 33 a 40) los participantes fueron *indecisos* en 5 de los 8 ítems: Objetivo del currículo, Enseñanza, Concepto currículo, Buen profesor – papel docente y Afectación del currículo. Hubo *disposición positiva* hacia el cambio en los aspectos asociados a las Ideas previas, el Desarrollo profesional y la Investigación docente.

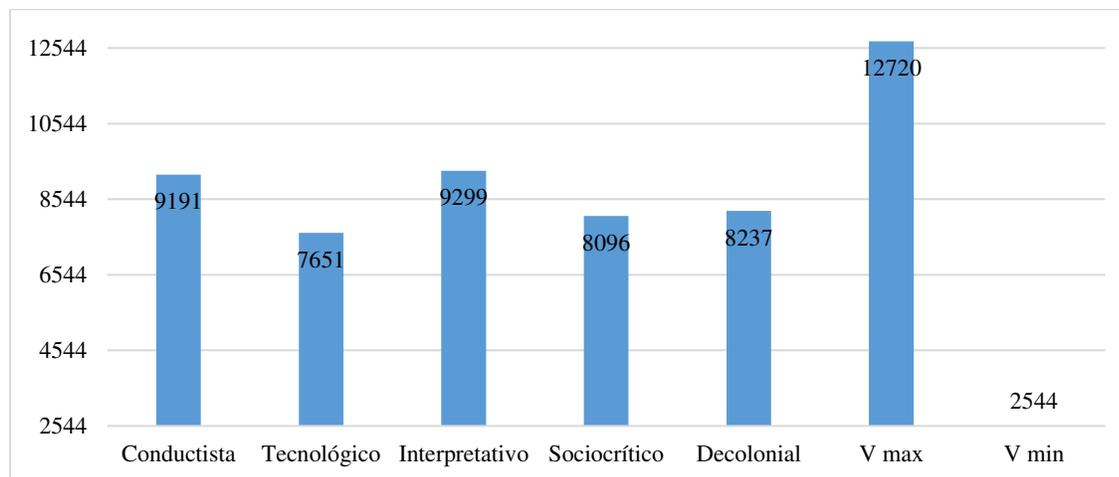
10.1.2. Valoraciones totales y media por modelo

Considerando la suma total de las valoraciones para el conjunto de los 318 participantes (**Figura 237**), se obtuvo que el valor teórico máximo esperado fuera de 12720 para cada modelo y el valor mínimo de 2544; la media máxima fue de 80 y la mínima de 8 (**Tabla 159**). El valor (V) teórico máximo resultó de multiplicar 40×318 , es decir 8 ítems por modelo valorado con 5 sobre 5 y multiplicado por 318 que fue el número de participantes; y el valor mínimo teórico por modelo se obtuvo de multiplicar 8×318 , o sea, 8 ítems por modelo valorado con 1 sobre 5, multiplicado por 318 participantes. El valor de 40 es asumiendo que en cada modelo se valora con 5 los 8 ítems; y el valor de 8 es asumiendo que en cada modelo se valoró con 1 los 8 ítems.

Tabla 159. Valoraciones totales por modelo y la media por modelo

Modelo	Suma total	Media total
Conductista	9191	29
Tecnológico	7651	24
Interpretativo	9299	29
Sociocrítico	8096	25
Decolonial	8237	26
V max	12720	40
V min	2544	8

Nota: V. máx por modelo y V. min por modelo

Figura 237. Valoraciones totales por modelo en los 318 participantes

De esta forma, y según la **Figura 237**, el modelo **tecnológico** es el que obtuvo por los 318 docentes la valoración más baja, es decir 7651 sobre 12720, esto significa que hubo una *actitud menos favorable o negativa* hacia el cambio en este; y el modelo **interpretativo** fue el que mayor valoración obtuvo dentro de los cinco modelos, 9299 sobre 12720, esto es, los docentes se acercaron a sus planteamientos, por lo tanto, hubo una *actitud positiva* hacia sus planteamientos, seguido en su orden por el conductista (9191), decolonial (8237) y sociocrítico (8096).

Al analizar la media de las valoraciones sobre cada modelo (**Tabla 159**), el valor teórico medio por modelo es de 40 y el mínimo es de 8. Así, la media más baja fue de 24 para el modelo **tecnológico** y la más alta fue igual para el **conductista e interpretativo**, con 29 sobre 40 posibles.

Finalmente, se evidencia en la **Tabla 160** que para los modelos **conductista** e **interpretativo** las valoraciones promedio, según la escala de 1 a 5, estuvieron en 4, lo que indica *actitud positiva* frente al cambio; en tanto que para los modelos **tecnológico**, **sociocrítico** y **decolonial** fue de *inseguridad* frente al cambio.

Tabla 160. Media de valoración de 1 a 5 por modelo

Modelo	Media de valoración
Conductista	4
Tecnológico	3
Interpretativo	4
Sociocrítico	3
Decolonial	3
V max	5
V min	1

10.2. Comportamiento de las cinco IED respecto a cada modelo

Las cinco IED, según la **Figura 238**, muestran respecto a la valoración de 1 a 5, para cada modelo, que hay una tendencia por encima de 3.5, esto es, una *actitud positiva* hacia el cambio de modelo.

Para el modelo **conductista**, fueron tres de las cinco instituciones: Campestre Monteverde (CMV), Jorge Gaitán Cortés (JGC), Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC); el Guillermo Cano Isaza (GCI) y el José Celestino Mutis (JCM) estuvieron dentro del rango 2.5 -3.5 de la valoración sobre cinco, esto significa, un grado de *indecisión* frente a dicho cambio.

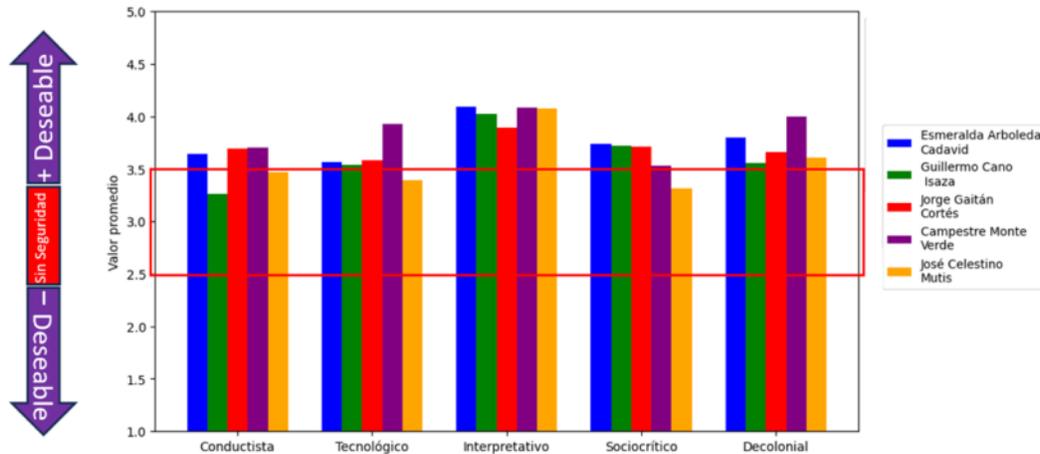
En el modelo tecnológico cuatro de cinco instituciones estuvieron por encima de 3.5, teniendo el valor más alto el CMV; tres de las IED tuvieron valores similares; el JCM estuvo dentro del rango 2.5 - 3.5 de la valoración sobre 5. El valor más alto significó *actitud positiva* hacia el cambio de modelo y el rango de 2.5 - 3.5 *indecisión* frente a dicho cambio.

Para el modelo **interpretativo** las cinco IED estuvieron por encima de 3.5, teniendo cuatro de estas una valoración sobre 4, el JGC con 3.9 fue la que obtuvo el valor más bajo de las cinco IED, habiendo en las cinco una *actitud positiva* hacia el cambio de modelo.

En el modelo **sociocrítico**, el JCM tuvo la valoración más baja, estando dentro del intervalo de 2.5-3.5 (grado de indecisión) sobre 5; las demás estuvieron por encima de este rango, es decir, con actitud favorable, siendo el EAC la que marcó una diferencia muy pequeña.

Finalmente, en el modelo decolonial, las cinco IED estuvieron por encima del valor de indecisión, teniendo el valor más bajo, levemente el GCI y el valor más alto el CMV, esto significa actitud positiva o favorable hacia el modelo y sus principios.

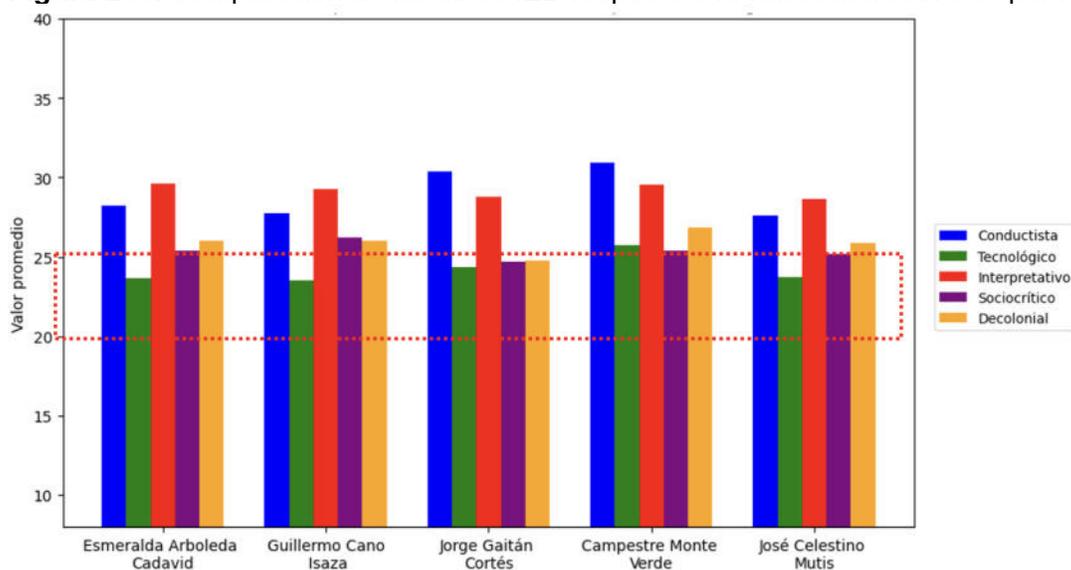
Figura 238. Comparación de los cinco modelos respecto a su valor de 1 a 5 por IED



En síntesis, según esta figura, se evidencia que la mayoría de las valoraciones estuvo por encima de 3.5, lo que significa una *actitud favorable* frente al cambio de modelo, a excepción del GCI en el modelo conductista y el JCM en el tecnológico y sociocrítico que tuvieron en el nivel de indecisión respecto al cambio.

Comparativo de las cinco IED respecto al valor promedio de cada modelo

Lo anterior se complementa con la valoración sobre 40 para cada modelo, desde cada IED, es decir, que se sumaron los valores de los 8 ítems pertenecientes a cada modelo y luego se hizo un promedio entre los docentes de cada IED, así la **Figura 239** evidencia lo encontrado.

Figura 239. Comparación de las cinco IED respecto a la valoración sobre 40 por modelo

La IED - EAC tuvo la valoración más alta (30 sobre 40) en el modelo **interpretativo**, seguida del conductista, decolonial, sociocrítico (todos estos sobre 25 de 40 posibles) y el **tecnológico**, fue el de menor valoración (24) este último fue el más bajo de todos para esta IED. En la IED - GCI cuatro de los cinco modelos estuvieron por encima de 25 sobre 40; el valor mayor (29) fue para el modelo **interpretativo**, seguida del conductista, sociocrítico y decolonial; el **tecnológico**, tuvo el valor más bajo (24) dentro de los cinco modelos. En la IED - JGC dos de los cinco modelos estuvieron por encima de 25 sobre 40 posibles; el valor más alto (31) fue para el modelo **conductista**, seguido del interpretativo; en el modelo tecnológico, sociocrítico y decolonial tuvieron valores similares (24) de 40. En la IED - CMV todos los valores estuvieron sobre 25, siendo el mayor el del conductista (31) e interpretativo (30), seguido de tecnológico y decolonial. En la IED - JCM tres de los modelos estuvieron sobre 25 puntos de 40 posibles; siendo el más bajo el tecnológico con 24 y el más alto el interpretativo con 29.

En general, según el valor promedio de cada modelo, en las cinco IED predomina la *actitud positiva* hacia el cambio para el modelo interpretativo, seguido del modelo conductista, el decolonial y sociocrítico; en el caso del tecnológico, por tener menor valoración, hay una *actitud negativa* hacia el cambio de este modelo.

10.2.1. Análisis desde las 8 subcategorías para cada modelo

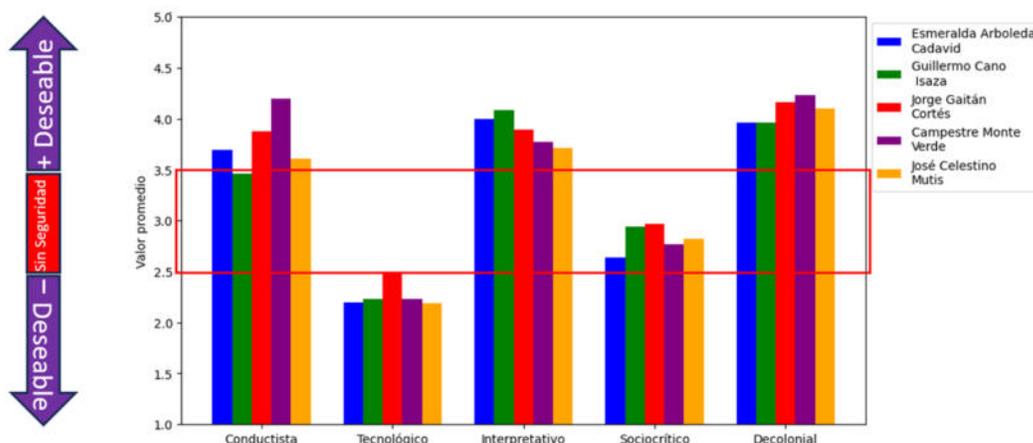
A continuación, en las **Figuras 240**, se presenta el análisis de la **media** para cada una de las **subcategorías** en los 318 docentes, organizados desde las cinco IED y sobre la valoración de 1 a 5.

- **Ideas previas**

Se aprecia en la **Figura 240** que en el modelo **decolonial** están las medias de la valoración más alta, esto significa *actitud positiva* hacia las IP desde este modelo; así se considera en las cinco IED, que son aspectos emocionales, de iguales y de representaciones sociales; en tanto que en el **tecnológico** se dieron las medias más bajas, esto significa, un *actitud negativa* frente al cambio pues que se considera que las IP son evaluables al comienzo y final del proceso de enseñanza para ver su transformación.

De otro lado, en el modelo **conductista** cuatro de las cinco IED estuvieron por encima del nivel de indecisión para esta subcategoría; la mayor valoración actitud más positiva fue del CMV y la más baja el GCI; en el **tecnológico** todas las IED estuvieron por debajo de 2.5, siendo el JGC el que tuvo el valor más alto; en el modelo **interpretativo** las cinco IED estuvieron por encima del nivel de indecisión, teniendo el valor más alto, o mejor actitud, el GCI y el más bajo el JCM; para el **sociocrítico**, las cinco estuvieron en nivel de *indecisión*, siendo el más alto el JGC (menos indeciso) y el más bajo (más indeciso) el EAC; y en el modelo **decolonial**, las cinco instituciones estuvieron por encima de 3.8, siendo la de mayor valoración o *actitud positiva* el CMV y el más bajo el GCI junto con el EAC.

Figura 240. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Ideas previas



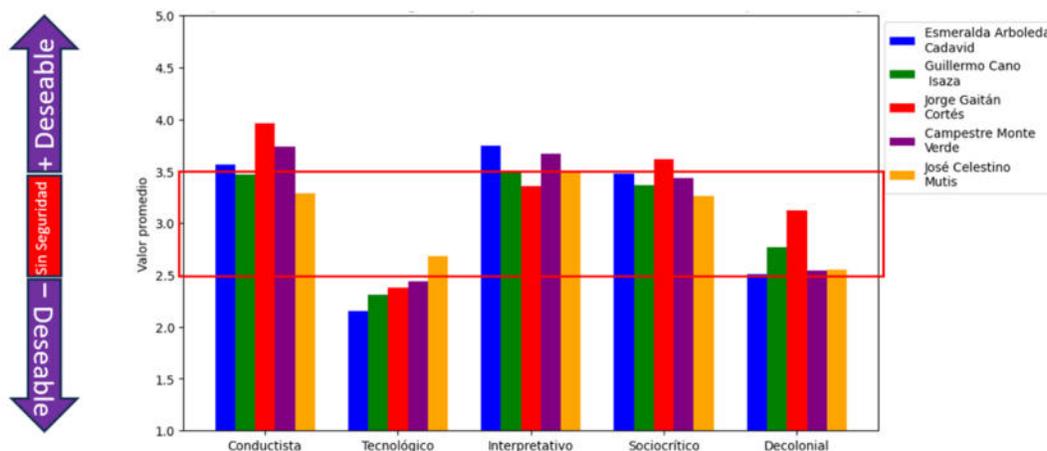
- **Objetivos del currículo**

Según la **Figura 241** las valoraciones de la media estuvieron en el modelo **conductista**, seguido del interpretativo, sociocrítico, decolonial y el más bajo fue para el tecnológico. Para el conductista, esto significa un alejamiento del objetivo del currículo enfocada en enseñar teorías de las ciencias, lo que es favorable frente al cambio, o una *actitud positiva*. Para el caso del modelo **tecnológico**, la *actitud es negativa* pues al acercarse a valores inferiores de 3.0, se está a favor de la idea de un currículo que se enfoca en objetivos medibles de conducta.

Respecto a las cinco IED para esta subcategoría, se evidencia que en el modelo **conductista** tres de las cinco IED está por encima del nivel de indecisión; el JGC tiene la *actitud más favorable* respecto las demás instituciones y la *menos positiva* es la del JCM; para el **tecnológico** solo una IED tuvo nivel de *indecisión* (JCM), las demás tuvieron una *actitud negativa* hacia el cambio dada la media que estuvo por debajo de 2.5, siendo la más baja la del EAC. En el modelo **interpretativo** dos de las tres instituciones estuvieron por encima de 3.5, es decir con *actitud positiva* al cambio, siendo la más alta la del EAC y la más baja la del JGC, que se ubicó en *indecisión*. Para el **sociocrítico** solo el JGC estuvo por encima de 3.5 es decir, con *mejor actitud*, las demás se ubicaron en el nivel de inseguridad, siendo la más baja la del JCM. En el modelo **decolonial** cuatro de las IED tuvieron el nivel de inseguridad, siendo el valor de menos inseguridad el del JGC y una, el

EAC por debajo de 3.5, es decir *actitud negativa* para los objetivos del currículo desde esta perspectiva.

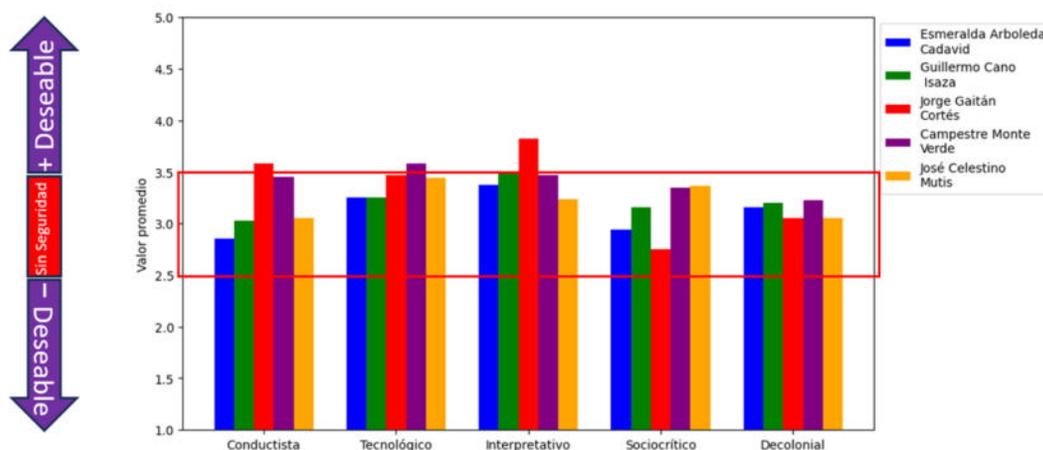
Figura 241. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Objetivos del currículo



- **Enseñanza**

En esta subcategoría, según la **Figura 242**, excepto en dos modelos, todas las IED estuvieron dentro del rango de media de *inseguridad* frente al cambio, siendo la de mayor valoración (o *mejor actitud* a cambiar) el del modelo **interpretativo**, seguido del tecnológico, conductista, sociocrítico y **decolonial**; desde lo interpretativo la enseñanza significa asumir principios del constructivismo didáctico; en lo decolonial es superar la dominación y subalternidad, pero, para esta aún no hay una actitud favorable, pues fue la de mayor indecisión en los cinco modelos.

Figura 242. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Enseñanza



Analizando desde las cinco IED la subcategoría enseñanza, en el modelo **conductista** la de mejor actitud al cambio fue el JGC y la de menor el EAC; en el modelo **tecnológico** fue el CMV la de mejor actitud al cambio y las IED EAC y GCI las de menor, dada su indecisión. En el **interpretativo** el JGC está por encima de 3.5 o *mejor actitud* frente a la enseñanza constructivista, siendo la más baja por su indecisión la del JCM. En el modelo **sociocrítico** las cinco IED tuvieron indecisión, igual que en el **decolonial**; en el sociocrítico la de menor posibilidad de cambio fue el JGC y la de mayor, el CMV y JCM; en el decolonial, el CMV el de mayor y el JGC el de menor.

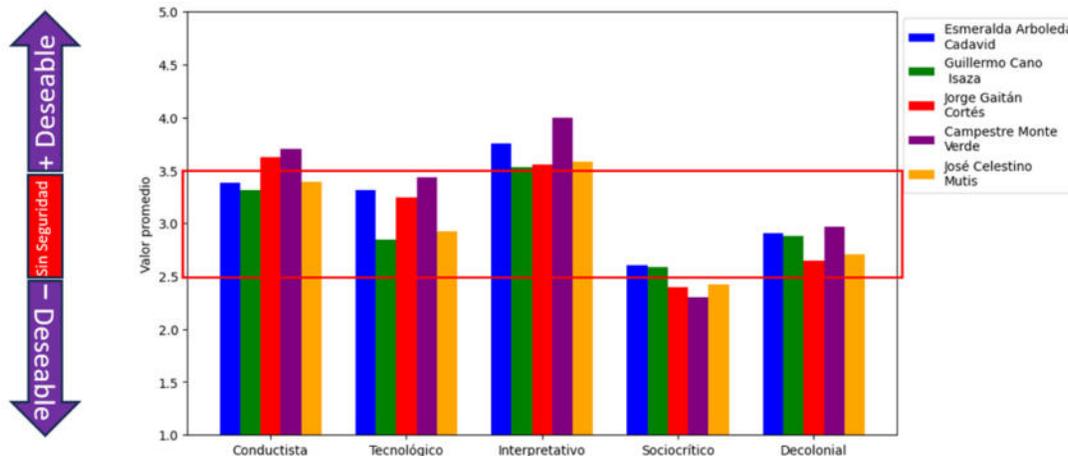
- **Concepto de currículo**

Considerando la **Figura 243**, la subcategoría muestra que el modelo **interpretativo** es el de mayor media en la valoración junto con el conductista, esto es, *mayor actitud frente al cambio*, es decir, desde lo interpretativo significa un currículo integrador, para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas; los demás modelos, en este orden, estuvieron en nivel de inseguridad: tecnológico, decolonial y sociocrítico, sin embargo, en el **sociocrítico** algunas IED estuvieron por debajo de 2.5, esto es *menos actitud al cambio*, esto significa no estar muy de acuerdo con la idea del currículo propuesto por la comunidad docente.

Al analizar las IED para esta subcategoría, en el **conductista** dos están por encima de 3.5, teniendo mayor media el CMV, esto es, *mejor actitud al cambio* y la de menor, fue el GCI;

en el **tecnológico** si bien las cinco IED están indecisas, fue el CMV la de menor indecisión y la de más el GCI; en el **interpretativo** 4 IED están por encima de 3.5 siendo la de mayor actitud al cambio el CMV y la de menor el GCI; para el modelo **sociocrítico** dos IED están en indecisión y tres por debajo de 2.5, esto es menos actitud al cambio siendo la más baja la del CMV y la más alta el EAC; en el **decolonial** las cinco IED están en indecisión, siendo la de menor el CMV y la de mayor el JGC.

Figura 243. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Concepto de currículo



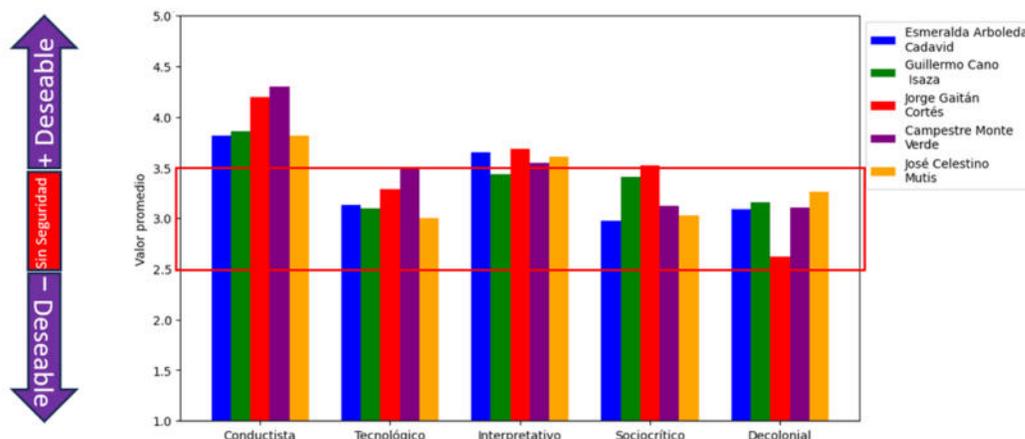
- **Buen profesor y papel docente**

La media frente a la *disposición al cambio* para esta subcategoría estuvo más alta en el modelo **conductista** en las cinco IED (**Figura 244**), esto significa el no estar de acuerdo con la idea del profesor que transmite conocimientos para obtener buenos resultados; la más baja disposición o actitud fue para el modelo **decolonial** es decir *no se está seguro* de la idea de que un buen profesor y su papel estén asociados a la idea de evitar la usurpación de las funciones docentes.

Al analizar por IED para esta subcategoría, en el **conductista** el CMV tuvo la mejor actitud al cambio; siendo la de menos el JCM y EAC; en el **tecnológico**, estando todo en indecisión, fue el CMV el de la actitud menos indecisa y la de menos el JCM; en el **interpretativo** el EAC y JGC fueron las IED de más actitud favorable y la de menos el GCI, en el **sociocrítico**, todos dentro del nivel de inseguridad, siendo la de menor el JGC y la

de mayor inseguridad el EAC. Para el modelo **decolonial** el de menor valoración (menor seguridad) en la media fue el JGC y el de mayor valor (mayor seguridad) fue el JCM, estando las cinco IED en nivel de inseguridad.

Figura 244. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Buen profesor y papel docente

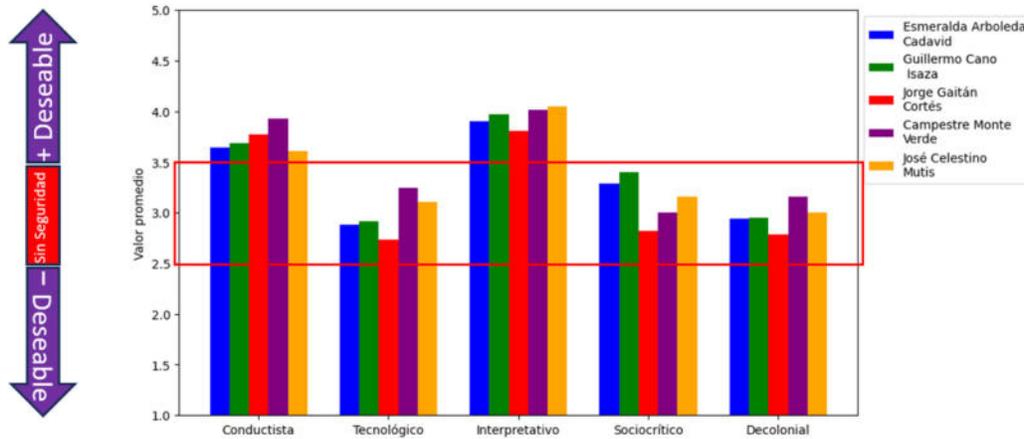


- **Afectación del currículo**

Para la media en esta subcategoría (**Figura 245**) predominan en *actitud positiva* el modelo **interpretativo** seguido del conductista, estando sus medias por encima de 3.5; los demás modelos en orden de mayo a menos son sociocrítico, tecnológico y decolonial. Esto significa en el **interpretativo** que se está de acuerdo (*actitud positiva*) en que la afectación curricular está relacionada con la falta de interpretación de reformas, de concebir a los docentes como profesionales que diseñan y que mejoran el currículo; en los **decolonial** hubo indecisión, es decir no se está seguro en que la influencia de los lineamientos, de los EBC y los DBA no limitan el conocimiento y sus valores contextualizados.

Desde las IED, en el **conductista** el CMV tuvo la actitud más favorable y l de menos fue el JCM; en el **tecnológico**, todos estuvieron inseguros, siendo el de menor inseguridad el CMV y el de mayor el JGC; en el **interpretativo** el mayor valor de la media fue el JCM y el de menor el JGC estando todos por encima de 3.5 en dicho valor, esto es actitud positiva al cambio. En el **sociocrítico** y **decolonial** ambos estuvieron en nivel de inseguridad siendo el GCI y el CMV los de menor inseguridad de estos dos modelos; y los de mayor inseguridad fue el JGC para los dos modelos.

Figura 245. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Afectación del currículo

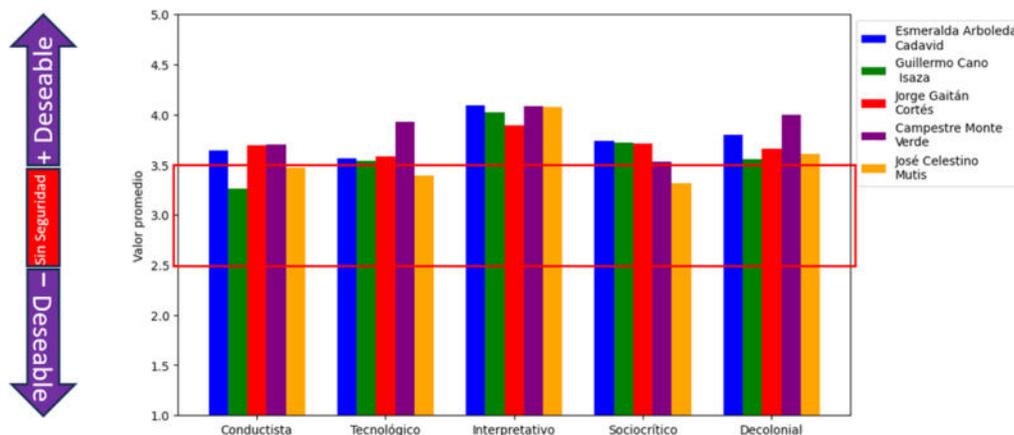


- **Desarrollo profesional**

La media para el Desarrollo profesional o DP (**Figura 246**) indica que predominó el modelo **interpretativo** seguido del decolonial y con menor media fue el **conductista**, esto significa *actitud positiva* hacia la idea de que este desarrollo demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica docente, pero en el **conductista** hay una *indecisión* respecto a que el docente deje de ser el protagonista de la clase para evitar dispersión e indisciplina.

Por IED dicha media indica que en el **conductista** el CMV y JGC *están de acuerdo* con esta perspectiva (actitud favorable), siendo el GCI *indeciso* en ello; en el **tecnológico**, el CMV asumió una *actitud positiva* hacia el cambio del DP desde este modelo y el JCM está más *indeciso* en ello. En el **interpretativo** las cinco IED asumieron *actitud positiva* a dicha perspectiva, siendo el de menor media el JGC; en el **sociocrítico**, tres de las IED tienen *actitud más positiva* siendo un poco mayor el EAC y el de *menor* el JCM. En el **decolonial**, todos asumieron *actitud favorable* a la subcategoría desde este modelo siendo el mayor el CMV y el menor el GCI.

Figura 246. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Desarrollo profesional

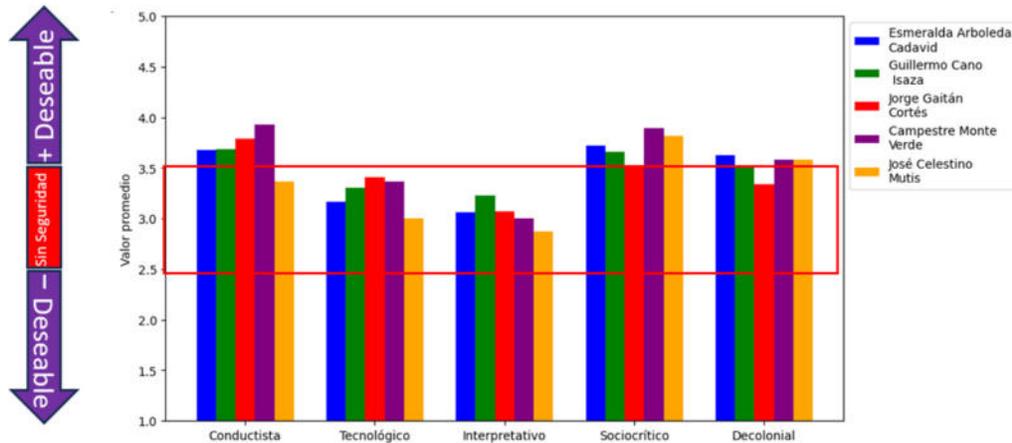


- **Investigación y papel científico**

La media para la Investigación y papel científico, según **Figura 247**, mostró que para el modelo **sociocrítico** hubo *actitud más positiva* y menor en el **interpretativo**; para la mejor actitud significa que está más de acuerdo en la investigación acción, rechazando la racionalidad, objetividad y verdad; y menos de acuerdo en que la investigación y papel científico del docente sea asumir menos la investigación y más el innovar, en pro del aprendizaje de los estudiantes.

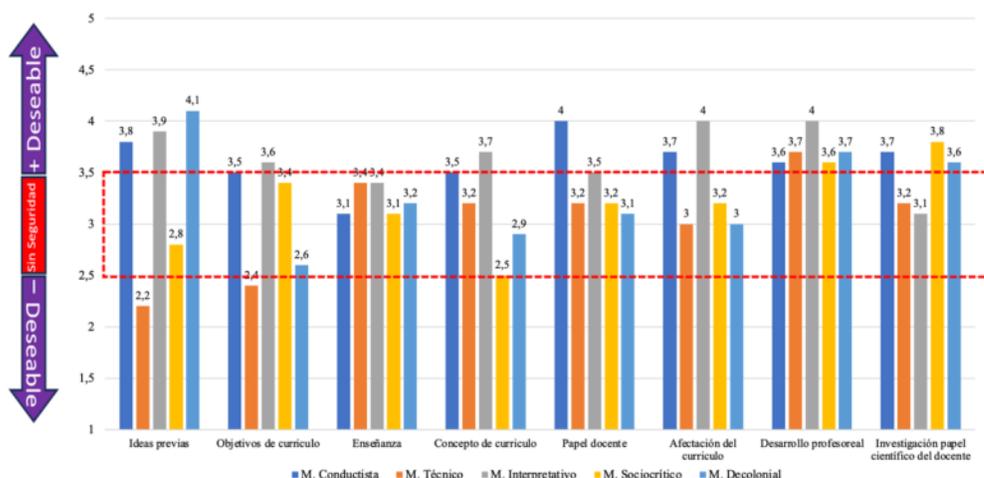
Finalmente, la media para las IED en el modelo **conductista** fue en el CMV donde hubo *actitud más positiva* hacia este principio y en menor medida en el el JCM; en el **tecnológico** aunque hubo *indecisión* de las cinco instituciones, fue menos evidente en el JGC y más en el JCM; en el **interpretativo** de igual forma hubo *inseguridad* de todos siendo la de menos en el GCI y la de mayor fue el JCM; en el **sociocrítico** el CMV tuvo mayor actitud al cambio, por tanto aceptación de este principio, y la de menor fue el JGC; en el **decolonial** el JGC estuvo *indeciso* y el EAC tuvo mayor actitud al cambio por estar de acuerdo en esta idea.

Figura 247. Comparativo de los modelos desde la media para la subcategoría Investigación y papel científico



En síntesis, con la **Figura 248** muestra para cada una de las 8 subcategorías, la valoración promedio desde cada modelo, siendo el valor más alto en *Ideas previas* desde el **decolonial** y el más bajo el **tecnológico**, siendo el más bajo de todos los valores; en *Objetivos del currículo* el **interpretativo** fue el más alto y el más bajo el **tecnológico** (2.4); en *Enseñanza* el más alto fue **tecnológico** e **interpretativo** y el más bajo el **conductista** y **sociocrítico**, estando todos en *inseguridad*; en *Concepto de currículo* el valor más alto medio fue el **interpretativo** y el más bajo el **sociocrítico**; en el *Buen profesor - papel docente* el más alto fue en el **conductista** y el más bajo en **decolonial**; para *Afectación del currículo* tuvo mayor valoración promedio el modelo **interpretativo** y el más bajo se dio en el **tecnológico** y **decolonial** (en nivel de inseguridad); en desarrollo profesional el más alto fue en **interpretativo** y el más bajo en **conductista**, estando todos por encima de 3.5; en investigación y papel científico docente el más bajo fue para el **interpretativo** y el más alto para el sociocrítico, estando dos modelos en nivel de inseguridad.

Figura 248. Media de valoración de subcategorías según los modelos para n=318

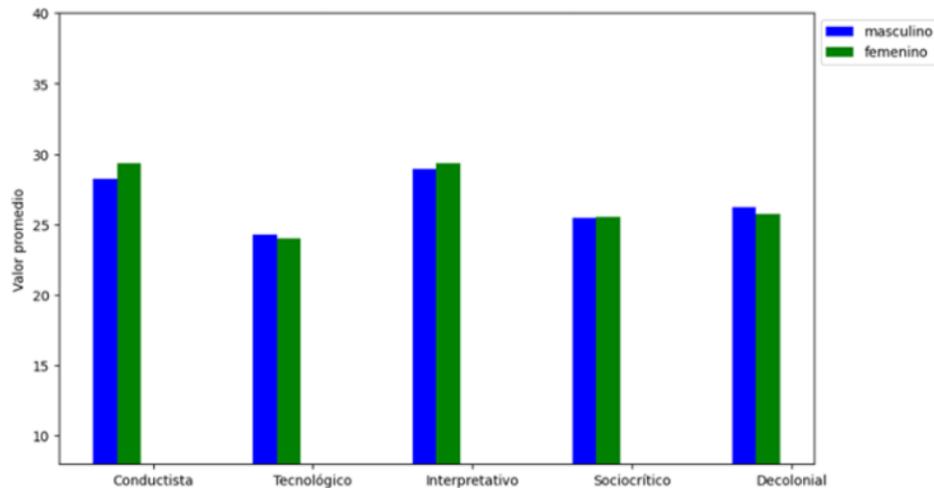


10.3. Variables nominales desde cada modelo

Sobre el máximo valor de 40 puntos por modelo, se analizan las variables nominales: género, título profesional, grados escolares de enseñanza, años de experiencia docente, nivel de formación pregrado – posgrado y áreas de enseñanza.

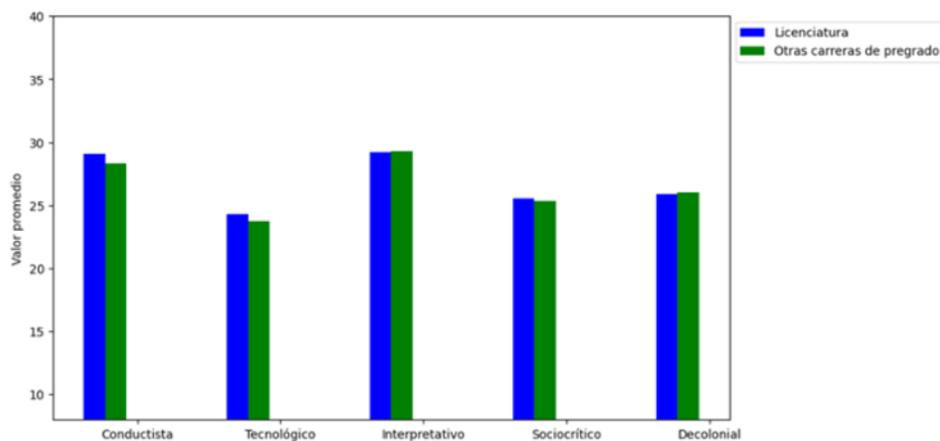
- **Variable género**

Según la **Figura 249**, en la variable **género**, las mujeres, aceptaron más el modelo **interpretativo** (más actitud positiva hacia este) y el **conductista** (más disposición al cambio en este); el **tecnológico** con menor valoración de los cinco modelos fue más aceptado por los hombres (menos disposición al cambio).

Figura 249. Variables nominales asociadas a cada modelo de currículo

- **Variable título profesional**

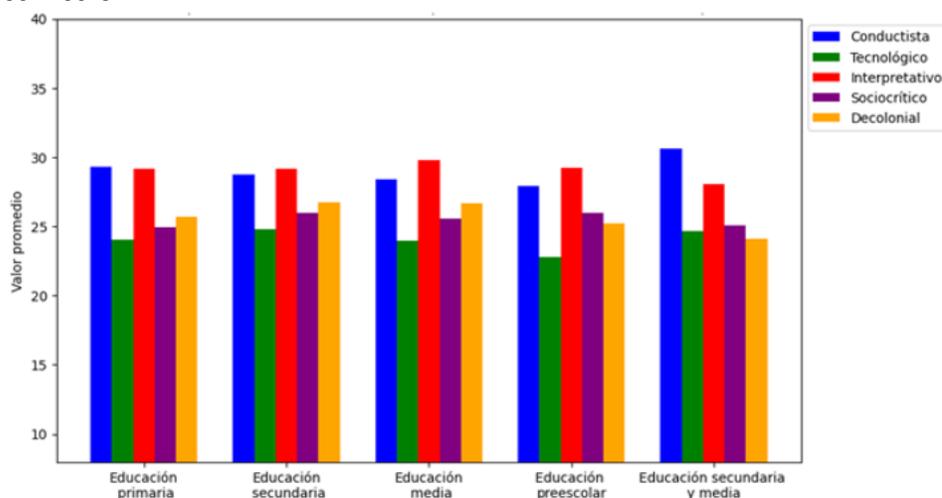
Respecto al **título profesional** la valoración para el modelo **interpretativo** y **conductista** fue la mayor, habiendo similitud entre profesionales licenciados y no licenciados y una leve diferencia de preferencia en licenciados para el **conductista**, en el sentido de actitud hacia el cambio de este. El de menor valor fue el **tecnológico**, predominando en los *licenciados* la *actitud positiva al cambio*, pero con leve diferencia de los no licenciados.

Figura 250. Variable nominal Título profesional asociada a cada modelo de currículo

- **Variable grados escolares**

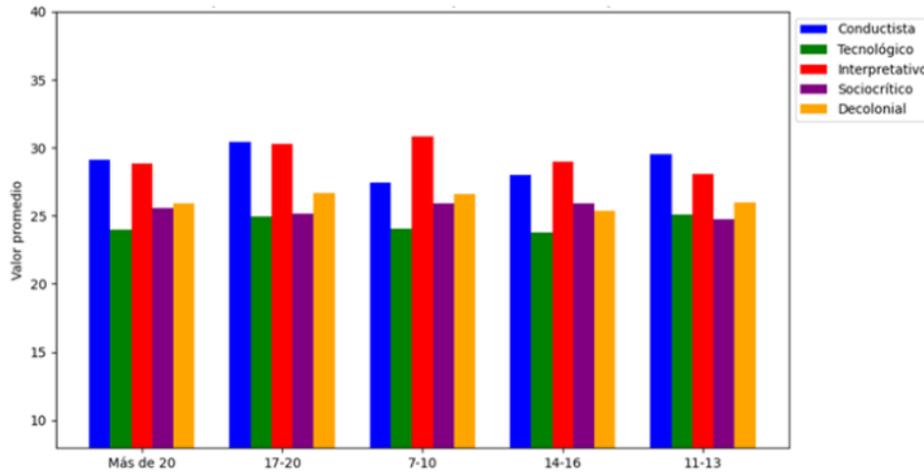
Respecto a los **grados escolares** de enseñanza en *prescolar* predomina el **interpretativo** (*actitud favorable*) y en menor valor está el **tecnológico** (*actitud negativa* al cambio en este modelo); en la *educación primaria* están en igual nivel el **conductista e interpretativo** y en menor el **tecnológico**; el modelo **conductista** predomina en la *educación secundaria y media* y en menor el decolonial; en *educación secundaria* se destaca levemente el **interpretativo** y el de menor valor fue el **tecnológico**. En general, el **tecnológico** tuvo la menor valoración en los diferentes niveles educativos esto es, menos actitud favorable al cambio; y el de mayor valoración fue el **conductista e interpretativo**.

Figura 251. Variable nominal Grados escolares de enseñanza asociada a cada modelo de currículo



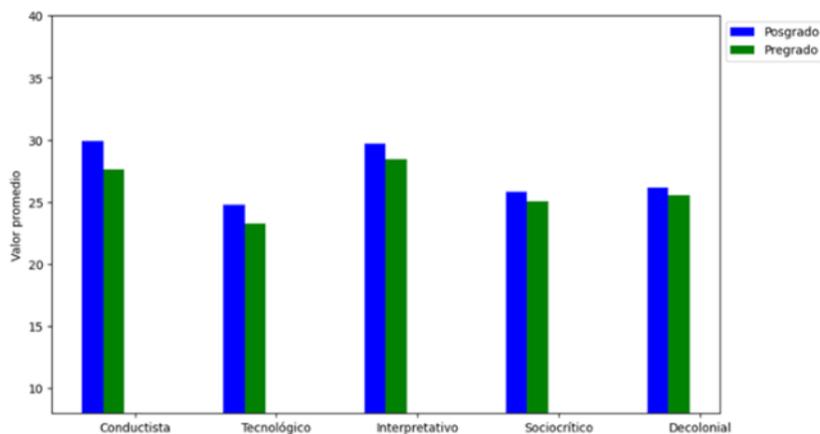
- **Variable Años de experiencia**

En la variable **años de experiencia docente** predomina el modelo **interpretativo** (su acercamiento) en el conjunto de datos; la menor valoración fue para el **tecnológico** (su acercamiento). Entre los cinco rangos de experiencia se destacan dos modelos con los valores más altos: **interpretativo y conductista** (su distanciamiento) y el valor más bajo en los cinco rangos fue el **tecnológico**. Los datos predominaron entre 23 y 32 sobre 40 posibles.

Figura 252. Variable nominal Años de experiencia asociada a cada modelo de currículo

- **Variable formación posgradual y pregrado**

Para la variable **formación posgradual y pregrado**, prepondera la formación posgradual en los cinco modelos, es decir, los datos muestran que los posgraduados tienen *mejor actitud* frente al cambio que los que tienen solo formación de pregrado. El modelo que predominó fue el **conductista** (su distanciamiento) e **interpretativo** (su acercamiento) favorabilidad al cambio y en menor medida fue el **tecnológico** (menor cambio)

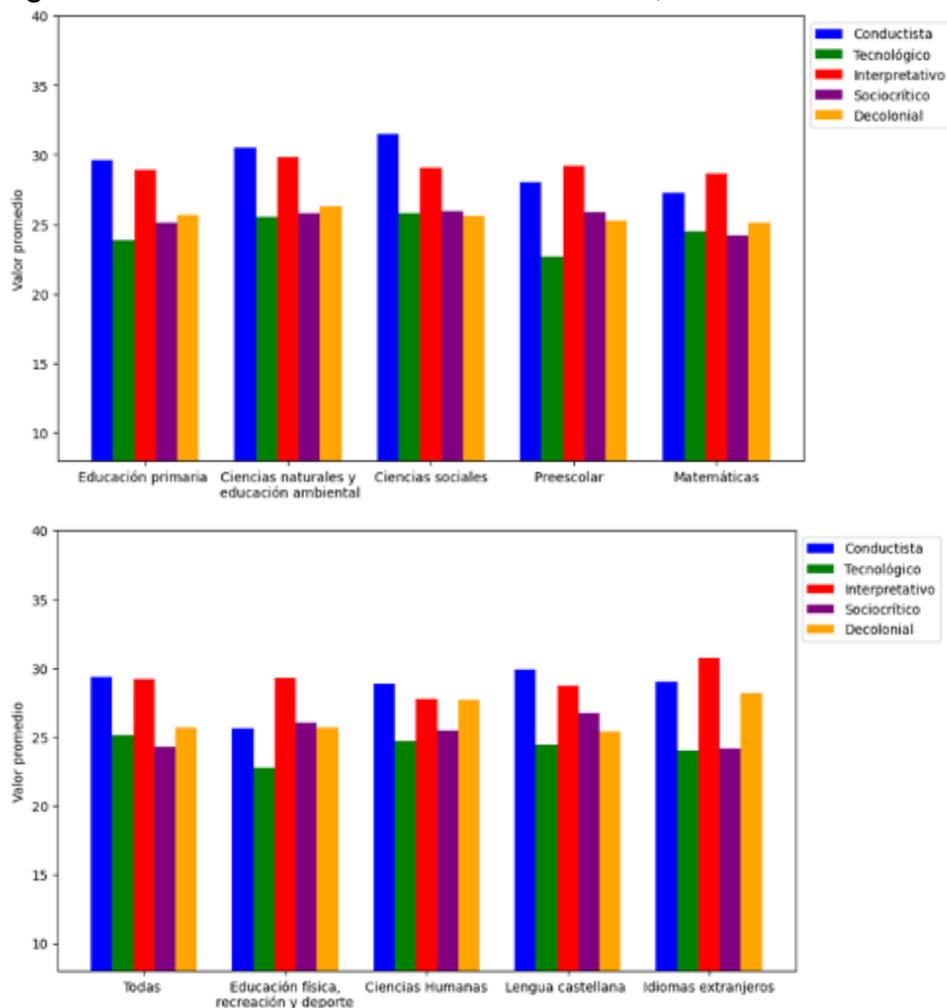
Figura 253. Variable nominal Formación pregrado – posgrado, asociada a cada modelo de currículo

- **Variable Áreas de enseñanza**

Por **áreas de enseñanza** predomina la valoración para el **modelo conductista** e **interpretativo**; el de menor valoración fue el **tecnológico**; el modelo **interpretativo**

predominó en la enseñanza de los idiomas extranjeros con la valoración mayor, esto es 31 sobre 40, si bien en los demás estuvo en el rango de 23 a 30 sobre 40; en ciencias sociales (32 sobre 40), naturales, áreas de primaria, predominó el conductista (su distanciamiento de sus principios); en tanto que en preescolar y matemáticas predomina el **interpretativo**.

Figura 254. Variable nominal Áreas de enseñanza, asociada a cada modelo de currículo



En **síntesis**, desde las **variables nominales** predomina en la **media** de la valoración por modelo, de 40 punto como máximo, el modelo **interpretativo** y **conductista**, el cambio significa *actitud positiva* hacia el cambio, esto es, como acercamiento a los principios del interpretativo y distanciamiento del **conductista**; para el **tecnológico** fue el de menor valoración, por lo tanto, es acercamiento a sus principios y por ende poca actitud al cambio o *actitud negativa*.

Correlación a través de Chi cuadrado (χ^2)

Para este proceso se contrastaron ocho variables nominales contra la variable grupo (según los cinco rangos o percentiles definidos) la cantidad de filas pertenecientes a cada grupo. Así los valores obtenidos se presentan en la **Tabla 161**.

Tabla 161. Datos de correlación de Chi cuadrado

Variable Grupo	Chi2ContingencyResult (statistic)	pvalue
Género vs. los cinco rangos de grupo	5.1759	0.9518
Título profesional	5.1646	0.9523
Grados escolares en los que enseña	11.9650	0.8490
Rangos de años de experiencia docente	42.8991	0.0032
Áreas de enseñanza	50.1036	0.3899
Formación pregrado-posgrado	13.5486	0.0036
Rango de Edad de participantes	42.5037	0.0293
Años de Experiencia en Investigación	190.7659	0.0020

Nota. Fuente. Elaboración propia desde RCommander

Se encontró **correlación** para la Edad de los participantes, los Años de experiencia docente e investigativa y la Formación pregrado - posgrado, es decir, que la escogencia o actitud positiva o negativa hacia uno de los modelos está asociado con la edad, los años de experiencia docente e investigativa y el nivel de formación docente pregrado y posgrado, esto, considerando que el valor de chi cuadrado (χ^2) para estas cuatro variables fue menor de 0.05, o 5%, siendo respectivamente 0.0293, 0.0032, 0.0020 y 0.0036. En las demás variables no hubo correlación.

10.4. Comparación de los datos de estadística descriptiva de las cinco instituciones educativas

En síntesis, la **Tabla 162** presenta, de acuerdo con los datos de estadística descriptiva, el comparativo de la media, mediana, moda, desviación estándar, valor mínimo real y teórico y valor máximo real y teórico del global contrastado con cada una de las cinco IED.

De acuerdo con la desviación estándar se evidencia que la cuantificación de la variación o la dispersión del conjunto de datos numéricos fue baja para el Campestre Monte Verde con una DS de 11, esto indica que la mayor parte de sus datos tendieron a estar agrupados entre 124 y 152, cerca de su media que fue 138; mientras que la desviación estándar más alta fue para el Jorge Gaitán Cortés institución que obtuvo una DS de 14, lo que indica que los datos se extendieron sobre un rango de valores un poco más amplio, entre 119 y 147 respecto a su media de 133. En estos dos colegios estuvieron el valor mínimo de 80 (menor posibilidad de cambio de modelo) para el JGC y el máximo de 176 para el CMV (mayor posibilidad de cambio de modelo).

Tabla 162. Estadísticos para el instrumento Likert de los 318 participantes y cada IED

Estadísticos	Valor General n=318	Esmeralda Arboleda Cadavid n=83	Guillermo Cano Isaza n=83	Jorge Gaitán Cortés n=57	Campestre Monte Verde n=57	José Celestino Mutis n=38
Media	134	133	133	133	138	131
Mediana	134	134	134	135	137	133
Moda	137	122	134	140	149	137
Desviación Estándar (DS)	±13	±13	±11	±14	±11	±12
Media - DS	121	120	122	119	124	119
Media + DS	147	146	144	147	152	143
Valor Mínimo real por docente	80	97	103	80	111	102
Valor Máximo real por docente	176	160	171	157	176	155
Rango	96	63	68	77	65	53
Valor Mínimo teórico por docente	40	40	40	40	40	40
Valor Máximo teórico por docente	200	200	200	200	200	200

Nota. Datos obtenidos mediante Excel y RCommander.

De otro lado, al calcular el **alfa de Cronbach** con las respuestas de los 318 participantes se obtuvo el alfa general de 0.84 y para cada ítem estuvo entre 0.82 y 0.85, lo que indica excelente confiabilidad del instrumento tal como lo muestra la **Tabla 163**.

Tabla 163. Valores de alfa de Cronbach general y por ítem

Reliability analysis Call: alpha(x = delta con todo, check.keys = TRUE)									
raw_alpha std.alpha G6(smc) average_r S/N alpha se var.r med.r									
raw_alpha	std.alpha	G6(smc)	average_r	S/N	ase	mean	sd	median_r	
0.84	0.84	0.88	0.11	5.2	0.013	3.1	0.39	0.11	
95% confidence boundaries									
lower alpha upper									
Feldt	0.82	0.84	0.87						
Duhachek	0.82	0.84	0.87						
Reliability if an item is dropped:									
raw_alpha std.alpha G6(smc) average_r S/N alpha se var.r med.r									
...1	0.84	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.016	0.10	
...2	0.83	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.015	0.11	
...3	0.83	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.016	0.10	
...4	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...5	0.83	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.015	0.10	
...6	0.83	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.015	0.10	
...7	0.83	0.83	0.87	0.11	4.8	0.014	0.015	0.10	
...8	0.83	0.83	0.87	0.11	4.8	0.014	0.015	0.10	
...9	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...10	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...11	0.84	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.016	0.11	
...12	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.11	
...13	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...14-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...15	0.84	0.83	0.87	0.11	5.0	0.013	0.015	0.10	
...16	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...17-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	
...18-	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...19	0.84	0.83	0.87	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...20	0.84	0.83	0.87	0.11	5.0	0.013	0.015	0.10	
...21	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	
...22	0.85	0.84	0.88	0.12	5.4	0.012	0.015	0.11	
...23-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	
...24	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...25	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...26	0.84	0.83	0.87	0.11	4.9	0.013	0.016	0.10	
...27-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...28-	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...29	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...30-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...31-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	
...32-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	
...33	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...34	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.10	
...35-	0.85	0.84	0.88	0.12	5.3	0.012	0.015	0.11	
...36-	0.84	0.83	0.88	0.11	5.0	0.013	0.016	0.11	
...37-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...38-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.1	0.013	0.016	0.11	
...39	0.85	0.84	0.88	0.12	5.4	0.012	0.015	0.11	
...40-	0.84	0.84	0.88	0.12	5.2	0.013	0.016	0.11	

Nota. Datos obtenidos mediante RCommander.

En síntesis, para las cinco IED participantes y sus 318 docentes, se encontró que el modelo **tecnológico** es el que obtuvo por estos la valoración más baja, 7651 sobre 12720, lo que significa que hubo una *actitud menos favorable* o más *negativa* hacia el cambio en los principios del modelo; es decir, respecto a la *Afectación del currículo*, no se asume que la estandarización del currículo de las evaluaciones y la falta de alfabetización puedan afectarlo; el *Concepto Currículo* se asume como aquel que estimula el aprendizaje desde las ciencias; el *Desarrollo profesional* considera el currículo como un proceso basado en estándares técnicos para obtener resultados esperados; la *Enseñanza* es la actividad técnica y normativa basada en la relación proceso - producto; las *Ideas previas* son evaluables al comienzo y al final del proceso para ver el cambio; la *Investigación Docente* es la investigación que se contextualiza desde métodos CUAN y estadística aplicada a la pedagogía y didáctica principalmente; los *Objetivos del Currículo* están enfocados en objetivos medibles en conductas; el Buen profesor - Papel docente es el técnico hábil en el arte del ejercicio de las prácticas de aula.

El modelo **interpretativo** fue el de mayor valoración dentro de los cinco modelos, 9299 sobre 12720, esto significa que los docentes se acercaron a sus planteamientos, por lo que hubo una *actitud positiva* hacia estos, seguido en su orden por el **conductista** (9191), **decolonial** (8237) y **sociocrítico** (8096). Frente a los principios del modelo **interpretativo**, se tiene estuvo de acuerdo en que la *Afectación del currículo* se da por la falta de interpretación de reformas, de concebir a los docentes como profesionales que diseñan y mejoran el currículo; el *Concepto Currículo* es integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas; el *Desarrollo profesional* demanda de oportunidades y recursos para estudiar la práctica; la *Enseñanza* es constructivista; las *Ideas previas* son hipótesis de progresión – transición que se someten a procesos de mejora; en la *Investigación Docente*, antes que investigar, es el que innova en pro del aprendizaje de sus estudiantes; los *Objetivos del Currículo* son para apropiarse de problemas actuales y reales; el Buen profesor - Papel docente , se interesa por los buenos resultados de aprendizaje como de principios del conocimiento humano.

Respecto a la **media** de las valoraciones sobre cada modelo, el valor teórico medio por modelo fue de 40 y el mínimo fue de 8. Así, la media más baja fue de 24 para el modelo **tecnológico** (*actitud menos positiva* al cambio) y la más alta para el **conductista e interpretativo**, con 29 sobre 40 posibles (*actitud más positiva* hacia el cambio de modelo).

Para los modelos **conductista** e **interpretativo** las valoraciones promedio, según la escala de 1 a 5, estuvieron en 4, lo que indica *actitud positiva* frente al cambio; en tanto que para los modelos **tecnológico**, **sociocrítico** y **decolonial** fue de *inseguridad* frente al cambio, corroborando lo planteado en el anterior párrafo. La actitud de cambio frente a los principios del modelo **conductista** significa *no estar de acuerdo* en que la *Afectación del currículo* se dé por tener un currículo general para todos en el que los logros sociales todos la deban apreciar; en el *Concepto Currículo* como programa de lo deseable a enseñar; en el *Desarrollo profesional* que evidencie al docente como protagonista de la clase para evitar dispersión e indisciplina; en que la *Enseñanza* sea para cambiar generar comportamientos positivos desde las competencias; en que las *Ideas previas de los estudiantes* sean errores conceptuales que se deban aclarar; en que la *Investigación Docente* sea primero para la formación disciplinar y luego para lo pedagógico - didáctico; en que el *Objetivo del Currículo* sea para enseñar las teorías de la ciencia; en que el Buen profesor - Papel docente sean para transmitir conocimientos para tener buenos resultados.

Respecto a las 8 *subcategorías* desde cada modelo, según la valoración promedio por modelo, tuvo el valor más alto en Ideas previas desde el **decolonial** y el más bajo en el **tecnológico**, siendo el más bajo de todos los valores; en Objetivos del currículo el **interpretativo** fue el más alto y el más bajo el **tecnológico** (2.4); en Enseñanza el más alto fue **tecnológico** e **interpretativo** y el más bajo el **conductista** y **sociocrítico**, estando todos en *inseguridad*; en Concepto de currículo el valor más alto medio fue el **interpretativo** y el más bajo el **sociocrítico**; en el Buen profesor - papel docente el más alto fue en el **conductista** y el más bajo en **decolonial**; para Afectación del currículo tuvo mayor valoración promedio el modelo **interpretativo** y el más bajo se dio en el **tecnológico** y **decolonial** (en nivel de *inseguridad*); en desarrollo profesional el más alto fue en el **interpretativo** y el más bajo en el **conductista**, estando todos por encima de 3.5; en investigación y papel científico docente el más bajo fue para el **interpretativo** y el más alto para el **sociocrítico**, estando en dos modelos en nivel de *inseguridad*. Los valores altos significaron *actitud favorable* o positiva hacia el cambio de modelo, alejándose del conductismo y el modelo tecnológico, pero estando más próximos a los otros tres modelos, y los valores más bajos, indicaron menos tendencia al cambio de actitud frente a los postulados de tales modelos.

La valoración más baja fue desde el modelo **tecnológico** para *ideas previas* y el más alto también para esta misma subcategoría desde el modelo **decolonial**. Así, 22 de los 40 ítems estuvieron en nivel de *inseguridad*, 16 estuvieron sobre 3.5 (las de actitud más favorable al cambio) y 2 ítems por debajo de 2.5, es decir, fueron las de menor opción al cambio de modelo por su actitud negativa en ideas previas y objetivos del currículo desde el **tecnológico**.

De otro lado, según las **variables nominales**, la mayoría de los docentes tiene más de 20 años de experiencia, fueron formados desde la perspectiva constructivista, lo que se refleja en la tendencia del modelo interpretativo e ir en contra de los principios del modelo conductista; **existe correlación** entre las variables grupo definidas con las variables *edad*, *años de experiencia profesional docente e investigativa* y *nivel de formación pregrado – posgrado* según el valor de *chi cuadrado* para estas variables, no en tanto para las demás variables analizadas (género, áreas de enseñanza, grados de enseñanza, título profesional), es decir, que el nivel de formación académica de los docentes es favorecedora de sus conocimientos, creencias y acciones para mejorar su práctica profesional; y por otro lado, la edad, los años de experiencia en docencia e investigación deberían favorecer, un mejor conocimiento didáctico del contenido y en general, el conocimiento profesional docente, pues año tras año se van construyendo y reconstruyendo conocimientos y experiencias las cuales deben ser fundamentadas desde la formación académica posgradual. Se evidenció que no hay relación del área de formación en sí misma, ni del área de enseñanza o del grado escolar en el cual se enseñe, pues esto se hace desde principios propios de las didácticas específicas y demás campos de formación profesional docente, en los que sus planteamientos deben ser profesionalizantes para enseñar. Ser profesor de filosofía, transición, tecnología, biología, o de matemáticas, por ejemplo, o si se enseña en preescolar, primaria, secundaria o media, no influye en que se tenga una u otra actitud frente al cambio de modelo. Finalmente, respecto a la experiencia investigativa, según lo hallado en la correlación de chi cuadrado, se establece que esta se logra en la formación posgradual, por lo que la edad y años de experiencia investigativa influyen en las concepciones del currículo y en la práctica profesional asociada a la investigación.

Capítulo 11 Análisis integral de las cinco instituciones desde el Grupo de discusión y programa de formación

En este capítulo se sintetizan los hallazgos relacionados con las concepciones que sobre el currículo se manifestaron en los grupos de discusión (GD), los cuales se conformaron con el objetivo de obtener una información más valorativa, que complementara las contribuciones de los docentes que habían diligenciado el instrumento escala Likert. El conjunto de docentes lleva a cabo su práctica educativa en los tres niveles de educación formal: preescolar, básica y media, en las 5 IED participantes de la investigación: IED Campestre Monteverde (CMV), IED Guillermo Cano Isaza (GCI), IED Rural José Celestino Mutis (JCM), IED Jorge Gaitán Cortés (JGC) y la IED Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC).

En la **Tabla 164**, se presenta el número de grupos de discusión organizado por institución, el número total de docentes inscritos para participar en ellos, y el número de sesiones llevadas a cabo, las cuales fueron grabadas y transcritas.

Tabla 164. Cantidad de grupos de discusión por institución, número de participantes inscritos y de sesiones

Nombre de la IED	Número de GD	Número de docentes	Número de sesiones
IED CEDID Guillermo Cano Isaza	1	14	3
IED Rural José Celestino Mutis	1	5	2
IED Monte Verde	2	12	9
IED Jorge Gaitán Cortés	1	9	3
IED Esmeralda Arboleda Cadavid	1	8	3
Total	6 GD	48	20

Fuente. Elaborada a partir del reporte de cada IED

Las conclusiones derivadas de las sesiones llevadas a cabo por los seis grupos de discusión, conformados en las cinco IED participantes en la investigación, se organizan en dos partes, la primera enuncia las conclusiones específicas de cada institución, y la segunda parte, enuncia las conclusiones comunes a las cinco IED.

A partir de análisis cualitativo de contenido hecho, en la IED Campestre Monteverde, las concepciones de los profesores transitan entre el modelo curricular interpretativo al modelo curricular sociocrítico. Para ello, las concepciones y sus relaciones se deben hacer explícitas y visibles para el desarrollo profesional docente tal como Borko et al. (1997) lo establecen. De igual manera, Brown (2003) ha identificado que ha habido poca investigación sobre cómo se relacionan la evaluación con otras concepciones (enseñanza, aprendizaje, currículo); el que se asuma que el currículo no se ve afectado por la evaluación y que las concepciones se describan en forma unifacética en una categoría predominante; es decir, se clasifica a los docentes en una concepción particular o singular sin esperarse que las concepciones interactúen entre sí.

En relación con el modelo **interpretativo**, se evidencia una perspectiva reflexiva frente a la necesidad de continuar trabajando el proyecto de ciclo, como una propuesta articuladora de las áreas, para favorecer una formación integral de los estudiantes. La subcategoría más concurrente al modelo interpretativo está dada por las afectaciones del currículo definidas por variedad de problemas sociales, y emocionales de los estudiantes, que, junto con los efectos de la pandemia, representan desafíos importantes para la transformación curricular. En relación con la concepción **sociocrítica** del currículo, la concurrencia central está dada en el propio concepto de currículo que hace alusión a un proceso participativo, orientado al reconocimiento y transformación del territorio escolar.

Como recomendaciones para la IED CMV, se aprecia la necesidad de organizar tiempos y espacios en la planeación institucional de tal forma que todos los profesores de las áreas pueden encontrarse en la reunión de ciclo; además, es necesario acordar criterios claros y pertinentes entre directivos y maestros que permitan trazar una ruta clara, para articular la perspectiva de ciclo y el trabajo por campos de pensamiento.

Para favorecer transiciones del modelo curricular hermenéutico al sociocrítico y viceversa, se recomienda estructurar espacios formativos entre los maestros del ciclo 3 y el ciclo 5, para compartir experiencias significativas; por ejemplo, de los prototipos como estrategia de transformación pedagógica.

En la IED Rural José Celestino Mutis, se puede decir que las concepciones de los profesores transitan entre el modelo curricular **sociocrítico** y el modelo **decolonial**. Aun así, los profesores consideran que, en un proceso más extenso de reflexión y análisis, se podría observar que las circunstancias del contexto y la misma experiencia de cada

docente hacen que su práctica educativa no se centre en uno o dos modelos curriculares deseables.

En la IED Rural **José Celestino Mutis**, habría que propiciar espacios de formación del profesorado en torno a los distintos modelos curriculares, pues llamó la atención en el GD que los profesores, en su mayoría, consideran que ser crítico disminuye la rigurosidad de la práctica educativa en el aula, mientras que ser conductista la aumenta. Así mismo, afirman que, si toca ser conductista para que aprendan matemáticas, por ejemplo, hay que hacerlo. Habría que trabajar a futuro que la rigurosidad no se pierde por evolucionar de un modelo curricular conductista a uno sociocrítico o decolonial, seguramente es todo lo contrario.

Sería importante, en el JCM, que exista acompañamiento en las reuniones de área y en los campos de pensamiento, para dialogar, analizar lo que se está haciendo; qué visión tenemos de lo que enseñamos; analizar si lo que se enseña es importante o vale la pena, entre otros. Además, generar una investigación acción participativa con los profesores, para propiciar transformaciones del currículo; teniendo presente en los análisis curriculares, que cada nivel de educación tiene un conjunto de necesidades particulares. En el caso de los estudiantes de los primeros niveles, lo curricular debe propiciar un fuerte desarrollo socioafectivo, pero en los niveles superiores fortalecer las capacidades para el trabajo.

En la IED JCM se propone investigar el currículo a través de los estudiantes; indagar qué tan significativos son los procesos educativos, en distintos ámbitos, para ellos; y qué propondrían cambiar. Además, analizar la coherencia entre el currículo pensado y el implementado, considerando a todos los miembros de la comunidad: rector, profesores, estudiantes y sus familias. Lo que piensan los profesores del currículo, lo que piensa el rector del mismo, si es similar o diferente a lo que piensan los estudiantes o sus familias. Consultar si para los que trabajan en las ladrilleras los proyectos del colegio tienen algún impacto favorable, qué tanto o qué se puede mejorar.

En la IED **Jorge Gaitán Cortés**, en relación con las subcategorías y el conjunto de modelos curriculares, en el grupo de discusión se destacaron afirmaciones dentro del modelo interpretativo, teniendo en total 236 registros; el modelo conductista estuvo en segundo lugar con 96, el tecnológico y decolonial contó con 27 UR y 26 UR respectivamente y el sociocrítico tuvo 23.

Dado que en el GD se desarrolló a su vez como *Programa de formación*, en el sentido de poder *cuestionar, investigar y continuar*, es decir, **Cuestionar** las ideas propias del currículo las implicaciones de las concepciones en la formación y la enseñanza; su influencia en la práctica docente, la influencia del contexto en el currículo y en los ciudadanos que se pueden formar; **Investigar** la práctica docente y el currículo, como mecanismo de mejora, la decisión, o no, de cambiar las concepciones y las razones de ello y sobre qué se debería cambiar en el currículo nacional e institucional, esto como parte de la investigación del desarrollo profesional y, **Continuar** investigando: como una invitación para implementar las recomendaciones de mejora curricular y saber qué sucede con estas, es decir considerar el papel docente.

Durante las sesiones del GD discusión de la IED **Esmeralda Arboleda Cadavid**, el modelo más deseable en los discursos, manifiestos y conclusiones fue el modelo sociocrítico. Sin embargo, concluyen que, deben obedecer al cumplimiento de temáticas asociadas a las pruebas estandarizadas ICFES, por lo cual exponen varios elementos del modelo tecnológico a pesar de abordar en su PEI el modelo interpretativo desde el constructivismo.

En la IED EAC, se hace necesario promover el trabajo en equipo, debido a que los profesores consideran que existe falta de trabajo en equipos de docentes y, específicamente, de trabajo interdisciplinar. Se suelen construir proyectos que no son socializados o analizados en equipo, solo se dictamina su realización sin conocimiento de su fundamento. Esto genera malestar y retraso en el desarrollo de los alumnos, y, por ende, afectaciones curriculares.

En relación con el proceso de formación docente, los profesores de la IED EAC, participantes en el GD manifiestan la importancia de dialogar, exponer ideas, sugerencias y concepciones del currículo, lo cual finalmente puede favorecer el desarrollo profesional del docente, ya que durante estas sesiones se intercambian saberes teóricos y basados en la experiencia. Actualmente, la institución educativa poco ha generado espacios de formación docente, lo cual ha limitado la construcción curricular que responda a las realidades de la población, en este caso los problemas emocionales y de convivencia. Por ello, investigaciones como esta resultan pertinentes, pues dejan bases conceptuales y saberes que pueden permitir la continuidad de la construcción curricular de la institución educativa.

Por otra parte, no cabe duda de que las pruebas Saber ICFES generen tensiones entre los docentes de la IED EAC, ya que finalmente es una de las herramientas que a través de escalas numéricas termina midiendo la calidad educativa de la institución y del maestro, pero no contempla otros elementos como lo emocional y humano de los escolares. Este panorama puede generar olvido de otros componentes curriculares que van más allá del abordaje de las temáticas preestablecidas por el MEN, limitando así una construcción curricular deseable desde las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este sentido, los profesores sugieren continuar con el grupo de discusión, en lo posible acompañado de la universidad y del IDEP, pues generalmente las entidades externas al culminar las investigaciones muestran los resultados, se alejan de la población objeto de estudio y no promueven continuidad o aplicación de propuestas que emergen en este tipo de trabajos.

Considerando que, los profesores exponen la intención de abordar prácticas pedagógicas y concepciones curriculares centradas en el ser político y social, los participantes también reclaman crear espacios institucionales diferentes a las semanas institucionales; en otras palabras, semanales o mensuales, que permitan el desarrollo docente permanente, lo cual puede promover la consolidación, transformación y aplicación de un currículo contextualizado, “que salga del molde”, alejado de los estándares internacionales y nacionales. Dicho de otra manera, perder el temor de navegar por modelos como, por ejemplo, el socio crítico o de colonial, pero respondiendo a las pruebas Saber.

Es necesario procurar en las instituciones públicas, que todos los docentes trabajen en lograr los objetivos de formación integral propuestos; pues el papel de los docentes es determinante en el desarrollo de los alumnos; sin embargo, en el sector público, el docente es libre de realizarlo con su propia metodología, lo cual es positivo y negativo a la vez; hay docentes que planean sus clases con objetivos claros de aprendizaje; pero, existen otros docentes que, al no tenerlos claros los objetivos, impiden el desarrollo de sus alumnos.

Si bien, la pregunta acerca de qué persona se quiere formar en la escuela, va más allá de los contenidos de las disciplinas, parece que algunos profesores suponen que la formación de la persona es independiente de los contenidos; pero, en verdad, no es independiente, los contenidos disciplinares son instrumentos, pueden ser bellos instrumentos -como la literatura- para la formación integral de los estudiantes, para alcanzar el desarrollo de diferentes dimensiones esenciales en cada persona.

Se dialogó sobre la no existencia de coherencia entre los materiales de aula, los documentos institucionales y las herramientas suministradas para trabajar en el aula, a veces el espíritu de hacer cosas nuevas desaparece porque no hay coherencia entre lo que se escribe y lo que se establece como obligatoriedad y lo que se lleva a la práctica¹².

Capítulo 12 Análisis integral de las cinco instituciones Observaciones

En este apartado se presenta el análisis general de las observaciones a las clases que se realizaron en las 5 instituciones educativas que participaron en el proyecto de investigación: IED Campestre Monteverde, IED Esmeralda Arboleda Cadavid, IED Guillermo Cano Isaza, IED Rural José Celestino Mutis y la IED Jorge Gaitán Cortés. Estas observaciones se transcribieron y a través de ATLAS ti y de Nvivo 12 se establecieron códigos y se construyeron unidades de registro para establecer enraizamientos y densidades de asociaciones. Así mismo, se crearon redes de relaciones entre las subcategorías establecidas en el proyecto: Ideas Previas (IP), Objetivos del currículo (OC), Enseñanza (E), Concepto de Currículo (CC), Buen profesor y Papel Docente (BP-PD), Afectación del Currículo (AC), Desarrollo Profesional (DP) e Investigación Docente (ID). De otro lado, se identificaron algunas categorías emergentes para el análisis a través de las cuales se reconocen las particularidades de cada institución. Cada uno de los equipos de investigación presentó, por cada IED, un documento con el análisis cualitativo en el que se abordaron los cinco modelos curriculares y se establecen conclusiones que se orientan a fortalecer los procesos académicos e investigativos en cada uno de los casos.

En este proyecto se entendió que a través de la observación era posible reconocer en las prácticas de aula las diferentes maneras en que se expresan, se articulan y se reelaboran las representaciones, ideas y creencias que sobre el currículo tienen las y los maestros. En este sentido, “el investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigar comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. Esto le permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar” (Restrepo, 2016:39). De esta manera, el interés de los equipos de investigación se orientó a identificar, explicar y comprender aquello que ocurre en el aula de clases.

Tabla 865. Relación de observaciones realizadas

Nombre de la IED	No de observaciones realizadas
IED Esmeralda Arboleda Cadavid	6
IED Rural José Celestino Mutis	2
IED Monte Verde	7
IED Jorge Gaitán Cortés	6
IED CEDID Guillermo Cano Isaza	8
Total	29

Fuente. Obtenida a partir de los datos reportados para cada IED

Como lo muestra la tabla anterior, se realizaron en total 29 observaciones a clases en diferentes niveles de escolaridad. Estas observaciones estuvieron sujetas a la voluntad de participación de las y los maestros en el proyecto. Pues como lo plantea Restrepo (2016), el investigador “debe ser aceptado por las personas con las cuales se trabajará, así como haber generado cierto grado de empatía” (p. 41). En algunos casos, los maestros/as que accedieron a recibir en sus clases al investigador/a, participaron, también, en los grupos de discusión, lo cual permitió profundizar en las dinámicas institucionales y de aula, así como en aquellas ideas que moldean sus representaciones sobre el currículo.

La participación de las y los investigadores en las clases permitió comprender y contextualizar, desde una perspectiva detallada, las formas de organización del espacio de aula, las múltiples relaciones que establece el maestro/a con el saber que enseña y con los estudiantes, y reconocer los significados, valores y sentidos que se producen y circulan en el acto de enseñar, pues “el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. Y si un juego se aprende jugando una cultura se aprende viviéndola” (Guber, 2001:60). Así, las observaciones de clase se constituyeron en la posibilidad para acceder a lo que hacen y piensan los maestros/a y a los sentidos que despliegan en ese hacer.

Finalmente, hay que señalar que las observaciones realizadas no respondieron a un criterio de sistematicidad a partir del cual se hubiera podido reconocer los cambios o permanencias en los modos de hacer de los maestros/as que participaron de la investigación. Se optó por una observación no sistemática que estuvo mediada por las

condiciones de cada institución educativa y por los tiempos establecidos para el desarrollo de la investigación.

12.1. Análisis por modelo curricular

El análisis que se presenta a continuación da cuenta de las recurrencias y diferencias respecto a los cinco modelos establecidos para la investigación: Modelo conductista (M1); Modelo técnico (M2); Modelo interpretativo (M3); Modelo sociocrítico (M4) y, Modelo decolonial (M5). Se trata de una mirada transversal y de conjunto a las 5 instituciones educativas para reconocer una tendencia en los modos de hacer de los maestros/as en el aula y su apertura para el cambio. Estos modos de hacer, múltiples y cambiantes, son también formas creativas de resistencia y de disputa que entran a problematizar las condiciones en las cuales tiene lugar el acto de enseñar. Resistencia al silencio y a la indiferencia de los estudiantes y a un sistema que privilegia los resultados de las pruebas estandarizadas desconociendo los contextos y las problemáticas escolares. Así, los maestros/a se mueven entre lo que les exige la política educativa y aquello que la realidad de los estudiantes y de la escuela le demandan.

Estos modos de hacer, que fueron observados en las 5 instituciones, son la posibilidad no para interrogar a la escuela por lo que hace o deja de hacer, sino para reconocer las condiciones materiales y de saber en las que tiene lugar el oficio de ser maestro/a. Así las cosas, ¿qué es el aula de clase?, ¿a qué llamamos clase? Las respuestas a estas preguntas pueden variar no solo por la perspectiva teórica en que se ubique quien las responda, sino por la forma en que se adentre en las dinámicas escolares y de aula. A propósito de la primera observación que el equipo de investigación de la IED José Celestino Mutis realizó, se plantea la siguiente reflexión,

De estos eventos en el aula de clase descritos, se aprecian múltiples interacciones que en conjunto generaron una organización particular, lo que permite recordar que las peculiaridades de una clase no vienen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y cada uno de los estudiantes. La clase se caracterizó por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad; dentro de tal multiplicidad cada estudiante y el profesor manifestaron características particulares como respuesta idiosincrática y única a dicha situación. Al entender el aula como un sistema de comunicación, se puede afirmar que fluyó una gran diversidad de información a través de

mensajes y ruidos, utilizando diferentes formas de expresión. Aun así, dada la estructura de poder presente en cualquier aula de clase, el profesor representa a la institución educativa, a la sociedad, y es portador de conocimientos profesionales, saberes y experiencias adultas frente a los estudiantes, las cuales lo hacen el regulador principal del flujo de la comunicación allí, determinando en gran medida las actuaciones de los estudiantes al interior del aula, pues ellos conocen o han descubierto lo que se espera o no se espera de ellos y lo utilizan para actuar en el espacio y tiempo escolar del aula (Documento de análisis IED José Celestino Mutis).

Aquí queda en evidencia que observar una clase de manera no sistemática permite una primera lectura y problematización de aquello que ocurre en el espacio de la clase y que escapa a modelos preestablecidos de comprensión. Eso que ocurre tiene diferente procedencia y está asociado a realidades contextuales y a relaciones de poder que circulan y se (re)producen en la institución educativa.

12.1.1. Modelo conductista

Los modos de hacer que caracterizan este modelo curricular se observaron en varias de las clases reportadas por los equipos de investigación. Sin embargo, no se trata de modos de hacer estáticos, sino de lugares cambiantes, es decir, que se podría afirmar que se trata de modos híbridos de hacer en los que se articulan características de diferentes modelos curriculares. Esto se puede evidenciar en la IED CEDID Guillermo Cano Isaza donde las y los maestros transitan desde este modelo al modelo interpretativo. Así, “MA14 es un profesor que se encuentra en un estado de transición entre un modelo M1_M2 y M3; Las categorías asociadas a estos dos primeros modelos tienen como hechos común PD, DP y OC, evidenciando su preferencia por favorecer el aprendizaje de las disciplinas, en este caso de las Ciencias Naturales utilizando como herramienta posiblemente los proyectos transversales de la huerta escolar y la soberanía alimentaria, en este mismo sentido, la enseñanza y los objetivos de del currículo se orientan a estimular el aprendizaje desde la ciencia y mantener el control de la clase hacia unos aprendizajes deseables” (Documento de análisis IED CEDID Guillermo Cano Isaza). En esta institución se puede evidenciar que los modos de hacer de algunos de los maestros/as se orientan a producir comportamientos adecuados. Según el grupo de investigación de esta institución, en algunas clases “se torna un proceso de enseñanza conductista, donde el docente es el protagonista de esta (CC) generando un comportamiento deseado en sus estudiantes y denotando en general

que a través de la palabra del profesor hay un currículo general para todos (AC) y así como es la concepción de currículo, los seres humanos también deberían ser “buenos” (Documento de análisis IED CEDID Guillermo Cano Isaza).

En esta misma línea, las investigadoras de la IED Jorge Gaitán Cortés sostienen que este es el modelo predominante en los modos de hacer de las y los maestros que permitieron que se observaran sus clases, con un total de 115 unidades de registro (UR) que representan un 40%. En este sentido, el contenido resulta ser central, pues “Los docentes en sus clases intentan manejar una metodología de clase que busca la participación de sus estudiantes por medio de preguntas, pero al final terminan realizando y resolviendo las mismas a partir de los contenidos y explicación magistral de los contenidos, tratando de relacionarlos con casos o ejemplos del diario vivir del estudiante y permitiéndoles responder las preguntas de acuerdo con sus percepciones. Sin embargo, su práctica se queda enfocada solo en preguntas y respuestas del contenido” (Documento de análisis IED Jorge Gaitán Cortés). Aquí, las subcategorías, Concepto de currículo, Objetivos del Currículo, Enseñanza, Ideas Previas de los Estudiantes y Buen Profesor - Papel Docente, ocupan los primeros lugares de representatividad asociadas al modelo conductista con 67 UR. Las investigadoras destacan que en la mayoría de las clases observadas se busca que los estudiantes den cuenta de conceptos consignados en el libro de la clase o en las lecturas dispuestas por el maestro/a. Así mismo, se subraya en este modelo la centralidad del maestro/a en las clases al demostrar que domina los temas, que controla todos los aspectos de la clase y en quien, además, reposa la evaluación que responde a la adquisición de contenidos específicos. En una de las clases observadas, las investigadoras sostienen que la enseñanza se centra “en corregir acciones de los alumnos, como el saludo, la participación, la disciplina”.

En la IED Esmeralda Arboleda Cadavid este modelo es característico de los modos de hacer de las y los maestros que permitieron observar sus clases, según el equipo de investigación de esta institución, “allí donde el modelo conductista tiene mayor presencia en los modos de hacer de los maestros y maestras, las exigencias de orden, atención, silencio, aseo y en general de dirección del cuerpo son centrales en la clase” (Documento de análisis IED Esmeralda Arboleda Cadavid). En las clases se observó que “El papel del docente se asocia a quien establece orden en el aula a partir de reglas claras, plantea acuerdos de convivencia, crea un espacio regulado para la enseñanza y

genera una experiencia corporal, es decir, una disposición de cada estudiante para la clase”. De esta manera, el proceso de enseñanza tiene como lugar central al maestro/a, quien es el portador del saber y quien expresa ese saber de manera lineal y esquemática en el tablero. Los estudiantes poseen un lugar pasivo pues sólo intervienen para afirmar o negar la información suministrada por el docente.

12.1.2. Modelo técnico

En este modelo se pueden ubicar aquellos modos de hacer en los que los maestros/as son transmisores de conocimientos descontextualizados con un fuerte énfasis en la disciplina y en la conducción de los cuerpos. Así mismo se busca alcanzar “buenos resultados de aprendizaje” a través de trabajos finales que elaboran los estudiantes sin atender a ningún proceso. En este sentido el equipo de investigación de la IED CEDID Guillermo Cano Isaza sostiene que en algunas de las clases observadas se devela “que la enseñanza es una actividad técnica y normativa en la que a partir del manejo de su referente textual, y con la ayuda de las matemáticas, lo vuelve una operación estímulo respuesta, donde ya todo está dicho y hecho, solo queda esperar que suceda el resultado esperado y anticipado por la biblia; sin embargo, en mínimas ocasiones tiende a movilizarse a M3 cuando intenta abordar el desarrollo humano (CC) pero retoma la palabra y asume su rol entre lo tradicional y técnico” (Documento de análisis IED CEDID Guillermo Cano Isaza).

En algunas de las clases observadas en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid el papel del maestro/a se expresa como un técnico hábil en el arte de la transmisión de conocimientos, según el equipo de investigación de esta institución, esta forma técnica de desarrollar la enseñanza se evidencia “en las metáforas y recursos que utiliza para la enseñanza de su saber, en las maneras de organizar el grupo y de interactuar con las y los estudiantes” (Documento de análisis IED Esmeralda Arboleda Cadavid).

12.1.3. Modelo interpretativo

Este modelo curricular que puede ser caracterizado como constructivista y en el que los buenos resultados del aprendizaje son considerados como la expresión del conocimiento humano, fue una de las tendencias más fuertes en las cinco instituciones educativas. Así,

en la IED Campestre Monteverde en la subcategoría de enseñanza “prevalecen las concepciones constructivistas, sin embargo, también están presentes algunos conceptos de corte conductista y tecnicista. Particularmente esta subcategoría de enseñanza fue la más notoria y con mayor enraizamiento en el análisis micro curricular de documentación” (Documento de análisis IED Campestre Monteverde). Lo particular en este caso es que los modelos que predominan en las maneras de hacer en el aula de los y las maestras participantes son el sociocrítico y el decolonial, aun cuando en los documentos institucionales el constructivismo es una referencia constante.

Este modo de hacer también fue la tendencia predominante en la segunda observación realizada en la IED José Celestino Mutis, con el 46%, lo que corresponde a 5 citas de 11. En la enseñanza intervienen los estudiantes de manera activa estableciendo problemas concretos y construyendo de manera conjunta, con el maestro, respuestas a las problemáticas planteadas. Las ideas previas de los estudiantes son el insumo que utiliza el maestro/a para desarrollar las temáticas de la clase.

También es el caso de la IED CEDID Guillermo Cano Isaza en la que este modelo resulta ser predominante o se articula con los modos de hacer del modelo decolonial. Esta tendencia se expresa en dinámicas dialógicas en el aula donde se abordan temáticas de interés actual, “C7 se puede concebir como un profesor en estado de transición entre un M3 a M5, que a través del ejercicio de aula tiene una concepción enmarcada en M5, pero que sus vivencias y transitar por el proceso de formación en la misma institución acorde al PEI de la jornada diurna, devela el ejercicio profesoral dando cumplimiento a un M3 pero al abordar temáticas no curricularizadas en forma tradicional hace que su práctica de aula y su desarrollo profesional sea más evidenciado en el contexto del M5” (Documento de análisis IED CEDID Guillermo Cano Isaza).

Este modelo también fue el de mayor predominio en la IED Esmeralda Arboleda Cadavid pues en algunos casos, los “resultados de aprendizaje se asocian a problemáticas del contexto escolar o a elementos particulares de la vida de las y los estudiantes”. Resulta pertinente señalar que en esta institución los maestros y maestras se mueven entre las formas de hacer que corresponden al modelo conductista y aquellas otras propias de este modelo.

12.1.4. Modelo sociocrítico

Este modelo caracterizó los modos de hacer en las clases de las y los maestros de la IED Campestre Monteverde, transitando a su vez hacia el modelo decolonial. Según las y los investigadores responsables de esta institución, en “La prevalencia de estos 2 modelos se puede ver cómo los docentes en el desarrollo de sus clases abordan subcategorías como objetivos curriculares haciendo transiciones entre modelos” (Documento de análisis IED Campestre Monteverde). El aprendizaje experiencial a través de casos concretos, así como la comprensión intercultural y el sentido de la responsabilidad social se expresan en la práctica de aula de las y los maestros. Así, el modelo decolonial y el modelo sociocrítico se asocian a problemáticas del contexto escolar y la frecuencia y enraizamiento se relaciona con subcategorías como “afectación del currículo”, “concepto de currículo”, “enseñanza” y “objetivos de currículo”. Según las y los investigadores, en el “primer modelo se centra la atención en el ambiente como de todos y todas, respeto de la diferencia, la empatía, y la visión reflexiva de la ciencia. En cuanto al modelo sociocrítico se cuestiona el consumismo, el progreso y capitalismo como responsable de varios problemas sociales, y se propone una visión crítica de la crisis que enfrenta el planeta” (Documento de análisis IED Campestre Monteverde). Es importante señalar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las temáticas que el maestro/a propone, así como la apuesta por diferentes estrategias didácticas para presentar y analizar los contenidos de la clase, de tal manera que los estudiantes asuman una postura frente a situaciones concretas. En la IED Campestre Monteverde los estudiantes realizan ejercicios de investigación que fomentan el pensamiento crítico y la problematización de temáticas específicas, lo cual posibilita “la comprensión crítica del currículo como un constructo social y cultural, más allá de ser simplemente un conjunto de contenidos académicos. Al adoptar esta perspectiva sociocrítica, tienden a analizar cómo el currículo refleja y reproduce dinámicas de poder, identidades y valores en la sociedad.” (Documento de análisis IED Campestre Monteverde).

Finalmente, frente a la prevalencia de estos dos modelos curriculares en IED Campestre Monteverde, las y los investigadores destacan la forma como entienden las y los maestros su quehacer, “se conciben ellos mismos como profesionales que diseñan y mejoran el currículo y así lo expresan en el quehacer con sus estudiantes”.

En la IED José Celestino Mutis este modelo no es el predominante, sin embargo, se relaciona con el modelo interpretativo que impera. Según las investigadoras de esta institución, “el profesor asume el currículo como una praxis reflexiva con implicaciones sociopolíticas y culturales al vincular las matemáticas con el árbol genealógico de una familia campesina o urbana, con el ánimo de explicitar las herencias del territorio que habitan los campesinos de la zona” (Documento de análisis IED José Celestino Mutis). El trabajo escolar a partir de proyectos de aula potencia el quehacer de las y los maestros y permite que los estudiantes indaguen cuestiones cercanas que se evidencian en su contexto familiar y barrial.

12.1.5. Modelo decolonial

Este modelo tiene menor presencia en las prácticas de aula de las y los maestros que fueron observadas. Sin embargo, en la IED Campestre Monteverde este modelo comienza a hacer presencia no sólo en las temáticas que abordan las y los maestros, sino en la forma como es entendida y desarrollada la enseñanza a través de proyectos que buscan una mirada interdisciplinaria y abierta a diferentes problemáticas.

12.1.6. Consideraciones finales

En conclusión, a partir del análisis transversal aquí propuesto, se puede considerar que entre lo que hacen las y los maestros en el aula y los referentes pedagógicos y didácticos definidos por las instituciones educativas en los documentos que trazan su horizonte de sentido, hay una tensión, un conflicto aun no resuelto. De otro lado, las observaciones realizadas muestran que en los modos de hacer y de pensar de las y los maestros se pueden reconocer diferentes modelos curriculares en diversos grados de apropiación y desarrollo. Estas formas de hacer híbridas dan cuenta de las particularidades de cada institución educativa, así como del grado escolar en el que enseña el maestro/a y de su proceso de formación profesional.

Capítulo 13 Análisis integral de las cinco instituciones Documentos institucionales

En este capítulo se presenta el análisis comparativo de los documentos curriculares de las cinco instituciones educativas participantes, a fin de aportar a la identificación y caracterización de las concepciones curriculares de los docentes que elaboraron dichos documentos.

Inicialmente, se presenta el consolidado del conjunto de documentos analizados, luego la concurrencia de los documentos con cada uno de los modelos. Posteriormente se presentan los resultados y análisis desde las ocho subcategorías asociadas a los modelos curriculares. El documento finaliza con las conclusiones desde los modelos curriculares para los diferentes niveles educativos (educación primaria, secundaria y media)

13.1. Cantidad de documentos analizados según su tipología y nivel educativo

Para caracterizar las concepciones curriculares presentes en los docentes que elaboraron los documentos curriculares, se analizaron en total 166 documentos micro y mesocurriculares de las cinco instituciones educativas. La tipología y cantidad de los documentos analizados se presenta en la **Tabla 165**.

Tabla 165. Documentos analizados de las cinco instituciones por tipología

Institución educativa	Cantidad documentos analizados por tipología	Tipología	Nivel educativo*
Colegio Jorge Gaitán Cortés	4	Plan de asignatura	Básica Secundaria y media
	1	Plan de asignatura	Primaria
	2	Malla curricular	Primaria
	1	Malla curricular	Básica Secundaria y media
	1	Avance plan de asignatura	Preescolar y primaria
	1	Avance plan de asignatura	Básica Secundaria y media

Institución educativa	Cantidad documentos analizados por tipología	Tipología	Nivel educativo*
	2	Propósitos y desempeños	Preescolar y primaria
	16	Propósitos y desempeños	Básica Secundaria y media
	1	Institucional (Proyecto PRAE)	Todos
	1	Institucional - Manual de Convivencia)	Todos
	1	Institucional (PEI)	Todos
<i>Total de documentos analizados</i>	28		
IED José Celestino Mutis	2	Ejes del desarrollo – ciclo inicial (EDCI)	Educación inicial
	13	Campo de pensamiento de ciencia y tecnología (CPCT)	Primaria
	4	Campo de pensamiento de ciencia y tecnología (CPCT)	Básica secundaria
	2	Campo de pensamiento de ciencia y tecnología (CPCT)	Media
	3	Área de educación física, recreación y deportes	Primaria
	4	Campo de pensamiento de ciudadanía y ruralidad	Primaria
	2	Campo de pensamiento de ciudadanía y ruralidad	Todos
	3	Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión	Todos
	4	Campo de pensamiento de la comunicación, arte y expresión	Primaria
	3	Campo expediciones culturales	Primaria
	1	Campo expediciones culturales	Básica secundaria
	11	Campo de pensamiento histórico	Primaria
	2	Campo de pensamiento histórico	Media
	5	Campo de pensamiento lógico	Primaria

Institución educativa	Cantidad documentos analizados por tipología	Tipología	Nivel educativo*
	4	Campo de pensamiento lógico	Básica secundaria y media
	3	Desarrollo de aprendizajes fundamentales (EDAF)	Básica secundaria
	1	Capítulo de libro, “Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula”	Todos
	1	Institucional - Proyecto Educativo Institucional – PEI	Todos
	1	Institucional - Proyecto Rural de Educación – PIER	Todos
	1	Institucional - Propuesta Ambiental Educativa – PRAE	Todos
	1	Institucional - Manual de Convivencia	Todos
<i>Total de documentos analizados</i>	71		
Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid	1	Proyecto Educativo Institucional	Todos
	1	Proyecto transversal Democracia y Paz	Todos
	1	Proyecto Transversal tiempo libre y hábitos saludables	Todos
	1	Proyecto Transversal Medio Ambiente y Protección PRAE	Todos
	1	Proyecto Transversal educación sexual y gestión del riesgo	Todos
	1	Proyecto Transversal prevención y atención de desastres y emergencias.	Todos
	1	Proyecto de Jornada escolar complementaria	Todos
	1	Programa de inclusión escolar	Todos
	1	Proyecto complementario 10 libros en un año	Todos

Institución educativa	Cantidad documentos analizados por tipología	Tipología	Nivel educativo*
	1	Proyecto complementario Picasso	Todos
	1	Proyecto complementario Hermes	Todos
<i>Total de documentos analizados</i>	11		
IED Campestre Monteverde	1	Institucional - PEI	Todos
	1	Análisis Propuesta docente para cada ciclo y campo escolar	Todos
	1	PRAE	Todos
	1	Formato Propuesta ciclo II	Básica Primaria
	3	Formato propuesta ciclo III, IV y V	Secundaria y media
<i>Total de documentos analizados</i>	7		
IED Guillermo Cano Isaza	4	Syllabus asignaturas	Primaria
	4	Malla curricular	Básica secundaria y media
	1	Malla curricular	Primaria
	1	Institucional – Plan lector	Todos
	1	Institucional – Proyecto Huerta Escolar	Todos
	1	Institucional - Proyecto emocionalidad espiritualidad	Todos
	1	Institucional - Proyecto territorio	Todos
	1	Institucional - Proyecto gobernanza del agua	Todos
	1	Institucional - Proyecto soberanía alimentaria	Todos
	1	Institucional - Proyecto festival de talentos	Todos
	1	Institucional – Manual de convivencia	Todos
	32	Syllabus asignaturas	Básica secundaria y media

Institución educativa	Cantidad documentos analizados por tipología	Tipología	Nivel educativo*
<i>Total documentos analizados</i>	49		

Nota. *Nivel educativo: Educación inicial, primaria, básica secundaria, media

La **malla curricular** es entendida como la representación y análisis gráfico vertical como horizontal de la distribución de los periodos de formación y de los temas contemplados en el plan de estudios, hace visibles las relaciones de prioridad, secuenciación y articulación de las asignaturas entre ellas y con los ciclos (García, 2007), esta incluye: Asignaturas, Contenidos, Núcleos de aprendizajes, Metodologías, Procedimientos y Criterios de evaluación.

En los **planes de Asignaturas** se presentan los esquemas y contenidos estructurados para cada una de las áreas de las instituciones y las respectivas asignaturas que forman parte del currículo. Estos documentos presentan un análisis específico y general del aporte, filosofía y marco teórico de la asignatura en el desarrollo de los estudiantes. Se encontraron de forma aleatoria ítems como los siguientes: Misión, Justificación, Fundamentación, Objetivos del área, Enfoque, Metodología, Actividades, Recursos y Criterios de evaluación.

Los documentos orientadores de toda la política institucional en términos de los curricular son el PRAE y el **Manual de convivencia - PEI** los cuales orientan el horizonte de la formación desde todas las áreas de enseñanza.

13.2. Concurrencia de los documentos con cada uno de los modelos

La concurrencia de concepciones curriculares entre los documentos analizados y cada uno de los cinco modelos, muestra los siguientes resultados para cada una de las cinco instituciones educativas:

⇒ ***Colegio Jorge Gaitán Cortés***

En los documentos analizados del Colegio Jorge Gaitán Cortés se encontró que la mayoría de las UR (el 49%) corresponden al Modelo **Conductista**, luego 18% son del Modelo **Sociocrítico**, un 16% del **Modelo Decolonial**, el 13% del Modelo Interpretativo y un 4% del **Modelo Tecnológico**.

De las 1134 Unidades de Registro, los documentos *planes de estudio y malla curricular* son los que aportan mayor UR para el **modelo conductista** con un total de 893. Estas UR fueron identificadas para las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía, Religión, Educación Artística, Gestión Empresarial y la Malla Curricular, según se evidencia en la **Tabla 166**.

Tabla 166. Frecuencia de UR para el modelo de concepción conductista en documentos de secundaria y media.

No.	Documentos	M1 UR=1134; GS=6
2	Plan de Asignatura Sociales -2 - actualizado UR=535	315
3	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales UR=291	147
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	124
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	122
19	Desempeños y Propósitos. Gestión Empresarial UR=112	63
22	Plan de Asignatura Educación Artística UR=182	63
1	Malla curricular 2023 UR=112	59
		893

Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Se analiza en general que estos documentos se enfocan en la idea de transmitir los contenidos curriculares de las asignaturas que deben aprender los alumnos frente a un tema específico y la evidencia de aprendizaje de los alumnos es la memorización de los contenidos y su reproducción en exámenes y evaluaciones. También se enfoca más en cambiar o adaptar el comportamiento de los alumnos en clase, asumiendo ciertas actitudes y conductas. Estos documentos presentan un currículo por competencias y habilidades, propósitos y criterios de evaluación repetitivos y estandarizados para todos los cursos y periodos.

El **modelo sociocrítico** fue el segundo modelo con alto número de UR (423) equivalente al 18%. Los planes de estudio representativos son el: 20, 2, 4, 22 y 21 (según la **Tabla 167**). Esta concepción está presente en las asignaturas de Educación Ética y Valores

Humanos, Sociales, Filosofía, Educación Artística y Religión, consolidaron 290 unidades de registro.

Tabla 167. Frecuencia de UR para el modelo de concepción sociocrítica en documentos de secundaria y media

No.	Documentos	M4 UR=423; GS=7
20	Avance Plan de Asignatura de Educación Ética y en Valores Humanos UR=226	95
2	Plan de Asignatura Sociales -2 - actualizado UR=535	75
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	54
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	34
22	Plan de Asignatura Educación Artística UR=182	32
		290

Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Con un total de 176 páginas y con los mismos 6 ítems de estructura presentados en los documentos anteriores, se presenta un Modelo que se enfoca más en el desarrollo de habilidades en los alumnos para la participación ciudadana y toma de posturas, como la capacidad discursiva, interpretación, análisis, por medio de la presentación de argumentos, reflexiones de lecturas y respuestas a partir de sus perspectivas.

Y, en tercer lugar, dentro de los modelos predominantes en los documentos curriculares está el **modelo decolonial** con un 16% del total. Los documentos con mayores UR son el 3, 21, 20 y 4 tal como lo presenta la **Tabla 168**.

Tabla 168. Frecuencia de UR para el modelo de concepción decolonial en documentos de secundaria y media

No.	Documentos	M5 UR=363; GS=7
3	Propósitos y Desempeños Ciencias Naturales UR=291	83
21	Plan de Asignatura Religión UR=276	70
20	Avance Plan de Asignatura de Educación Ética y en Valores Humanos UR=226	38
4	Plan de Asignatura Filosofía UR=292	30
		221

Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Estos documentos contienen un total de 115 páginas y presentan un modelo práctico, enfocado en los resultados medibles y visibles de los alumnos, pero

también en su proceso de desarrollo de las tareas y trabajos de clase. Se evidencian citas que redactan propósitos enfocados en la inclusión, en la formación integral y cultural de los alumnos.

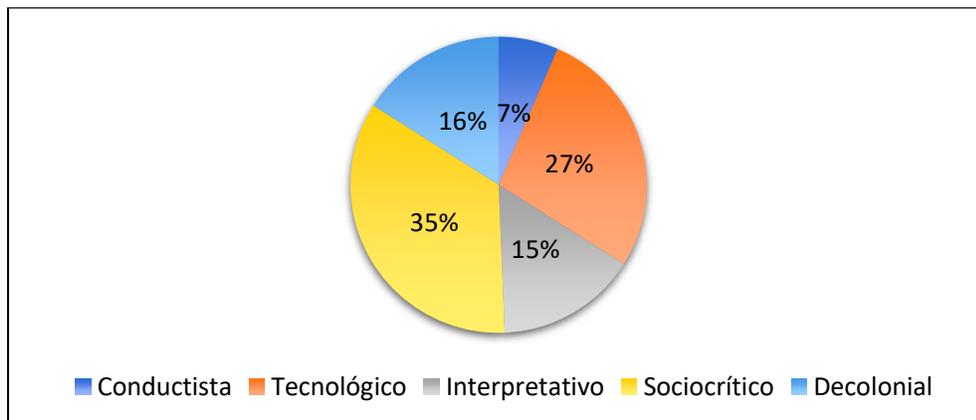
⇒ **IED José Celestino Mutis**

En relación con el análisis de los documentos mesocurriculares de la IED José Celestino Mutis al ser codificados, se obtuvieron 124 citas conexas a los *modelos de currículo interpretativo, sociocrítico y decolonial*. El mayor porcentaje corresponde al modelo curricular sociocrítico, con 72% de citas que corresponde a 89 citas; le siguen 29 citas, 23 %, relacionadas al modelo decolonial; y un 5%, 6, vinculadas al modelo interpretativo.

De manera particular, en el PEI son bastante cercanos los números de citas para los tres modelos curriculares. En cuanto al PRAE y el Manual de Convivencia, la codificación quedó vinculada en primer lugar al modelo sociocrítico, 14 y 55 citas respectivamente, mientras que las relacionadas al modelo decolonial fueron 10 en el Manual de Convivencia y 6 en el PRAE.

Con respecto a los documentos microcurriculares de la IED José Celestino Mutis, se obtuvieron 306 citas conexas a los cinco modelos de currículo. Como lo muestra la Figura 1, estos modelos están distribuidos porcentualmente, de mayor a menor, por el sociocrítico con 106 citas correspondientes al 35% del total, el tecnológico con el 27%, 84 citas, el decolonial con 49 citas (16%), el interpretativo con 47 (15%), y el modelo curricular con menos citas fue el conductista con 20, correspondiente al 7%. Esto nos permite afirmar que las perspectivas curriculares que predominan en la estructuración de los documentos microcurriculares son en su orden: la sociocrítica, decolonial y la interpretativa con un 66% de las citas, lo que se puede considerar favorable en el sentido que lo ideal es que predominen las perspectivas sociocrítica y decolonial; en contraste, el 34% de las citas se enmarcan en los modelos de currículo tecnológico y conductista.

Figura 255. Distribución porcentual de la codificación de modelos curriculares en el total de documentos microcurriculares del IED José Celestino Mutis

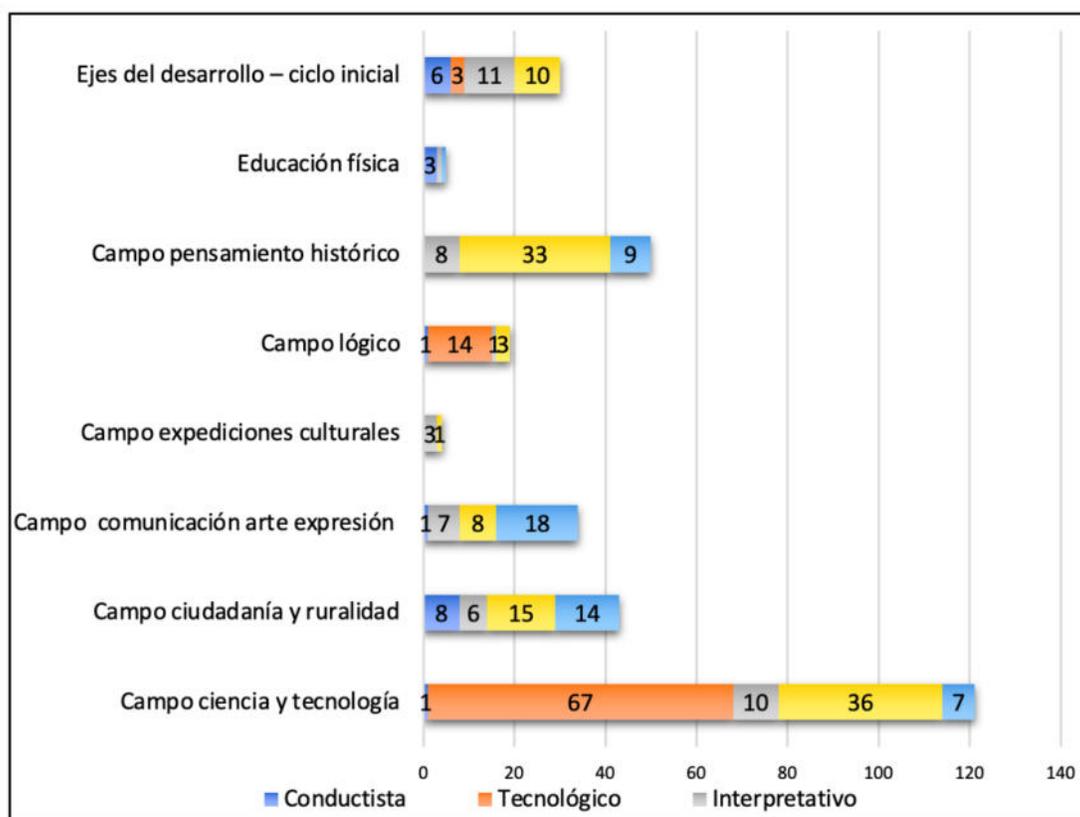


Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Al analizar la codificación en términos de los modelos curriculares en cada uno de los grupos de documentos microcurriculares, como se muestra en la Figura 256, se aprecia que 81 de las 84 citas vinculadas al modelo tecnológico, se dan en los documentos agrupados en los campos de pensamiento lógico y el de ciencia y tecnología; además, si se considera en estos dos campos el conjunto de citas relacionadas con los modelos tecnológico y conductista son un total de 83 mientras que las correspondientes los modelos interpretativo, socio crítico y decolonial son 57; probablemente estos datos se deban a que tradicionalmente los profesores de las disciplinas que abordan estos campos de pensamiento tienden a ser más afines a prácticas de enseñanza técnica y normativa basada en la relación proceso-producto para considerar el proceso de enseñanza aprendizaje; así como la tendencia a suponer que el mejor diseño curricular es aquel que estimula el aprendizaje desde actividades basadas en el método de las ciencias. En contraste, al analizar la codificación del campo de pensamiento histórico, se tiene que de las 50 citas que hay, ninguna está vinculada a los modelos conductista y tecnológico, siendo 33 citas ligadas al sociocrítico; lo cual se puede interpretar como debido a que los profesores de historia y sociales tradicionalmente tienen una comprensión crítica de las cuestiones sociales y económicas de los contextos escolares, facilitando la deliberación crítica del currículo, así como el diseño y el desarrollo curricular ligados a procedimientos de mayor participación democrática y comunitaria. Respecto al campo de pensamiento comunicación, arte y expresión, se destaca porque la codificación de los documentos refleja la tendencia a promover un currículo decolonial.

Una oportunidad de mejora que emerge es la necesidad de profundizar la coherencia de lo planteado en los documentos mesocurriculares, orientados principalmente en las perspectivas sociocrítica y decolonial, con lo propuesto en los documentos del microcurrículo.

Figura 256. Distribución de la codificación de modelos curriculares en cada documento microcurricular del IED José Celestino Mutis

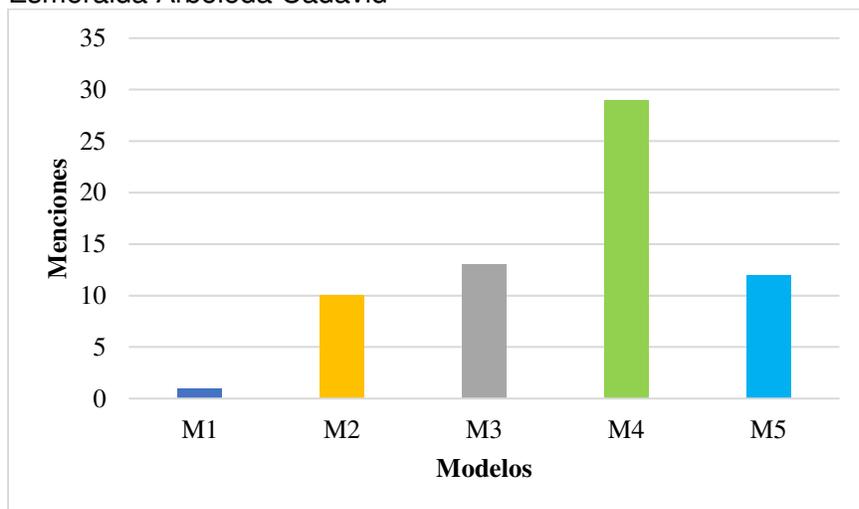


Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

⇒ ***Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid***

En el documento del PEI de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se encontraron 65 citas en total, las cuales se encuentran distribuidas en las 5 categorías referentes a los modelos curriculares. Sin embargo, sus frecuencias fueron diferentes como se evidencia en la **Figura 257**.

Figura 257. Frecuencia de citas relacionadas con cada categoría de análisis – IED Esmeralda Arboleda Cadavid



Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

La categoría con mayor frecuencia fue la M4, relacionada con el Modelo sociocrítico, la cual promueve la emancipación y la transformación social, a través del trabajo colaborativo en el que se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular.

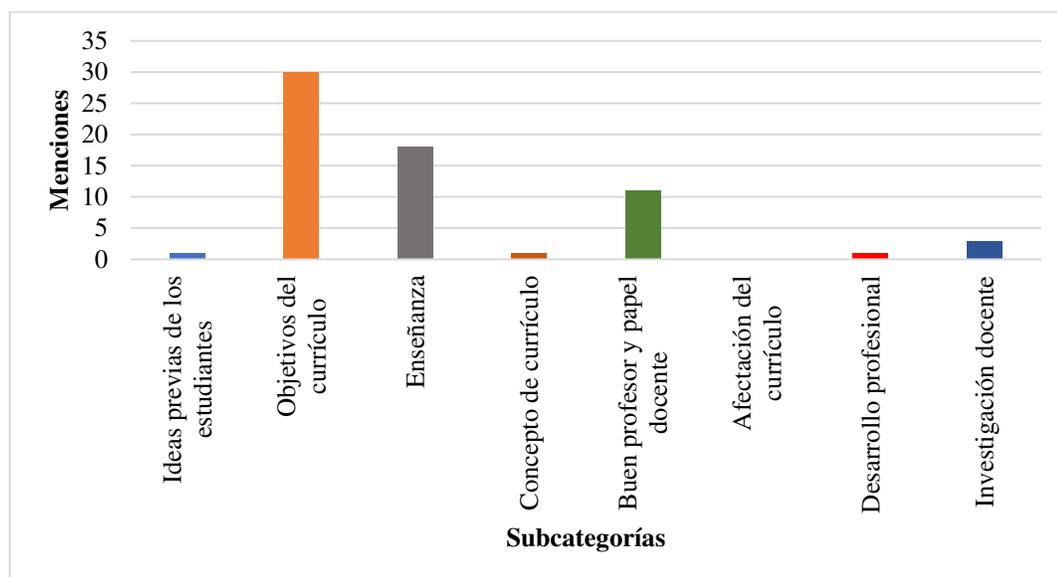
Con respecto a los modelos M2, M3 y M5 mostraron una frecuencia similar, pero no comparable con lo hallado en el modelo M4. Este último tiene más del doble de frecuencias que los otros modelos, lo que evidencia una dominancia considerable de una visión Sociocrítica sobre las demás, sin dejar de lado algunos elementos que enriquecen y diversifican el currículo, además consideran los modelos tecnológico, interpretativo y decolonial.

En lo referente al modelo Conductista, sólo se encontró una mención, dejando en evidencia que el PEI se aleja sustancialmente de este modelo curricular dentro de los planteamientos de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid. En efecto, el análisis documental da cuenta de un Proyecto Educativo Institucional que le apuesta a un currículo innovador con una visión social fuertemente marcada y con una proyección bien definida. Complementando, se exhiben la frecuencia de menciones por subcategorías (ver figura 258)

Como se evidencia en la Figura 4, las subcategorías que más están representadas en el PEI de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid son las de Objetivos del currículo. Enseñanza y Buen profesor / Papel del docente, siendo la de Objetivos del currículo la subcategoría

con más menciones, lo que se relaciona con la naturaleza del documento PEI como carta de navegación en la que se desglosa el propósito del currículo y los principios que orientan la IED. Las subcategorías de Enseñanza y Buen profesor / Papel docente, también juegan un rol preponderante dentro del PEI en tanto son pilares que consolidan una visión institucional y aportan a una correcta proyección de la educación que se ofrece en el colegio.

Figura 258. Frecuencia de menciones por cada subcategoría – IED Esmeralda Arboleda Cadavid.



Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Dentro del Proyecto Educativo Institucional de la IED Esmeralda Arboleda Cadavid se mencionan con menor frecuencia las subcategorías Ideas previas de los estudiantes, Concepto de currículo, Desarrollo profesional e Investigación docente, cuya frecuencia no supera las 3 menciones a lo largo de todo el documento. Lo anterior puede atribuirse a la naturaleza de este tipo de documento, cuyo propósito se centra en estructurar los pilares institucionales y no en consolidar un marco de referencia teórico o unos lineamientos o propósitos de la labor docente.

Finalmente, la subcategoría Afectación del Currículo no se menciona dentro del PEI de la institución, lo cual se atribuye a su reciente consolidación y construcción, atendiendo al tiempo de apertura del colegio y de la escritura del documento que corresponde al año

2022. Esto evidencia que hasta ahora se está fortaleciendo la institucionalidad del Proyecto Educativo Institucional y la consolidación de la comunidad educativa. Un año es un periodo demasiado corto para identificar cuáles son las actividades que pueden afectar el currículo de la institución tanto externa como internamente, por lo que se justifica la no mención de esta subcategoría dentro del PEI.

La IED Esmeralda Arboleda Cadavid proyectó su visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para el año 2027, por lo que, al cumplirse este plazo, debe ser reevaluado y reestructurado acorde a las condiciones particulares de la institución. Por ello, es recomendable hacer una valoración de todos los aspectos evaluados dentro de la presente investigación en el momento de realizar la actualización del PEI o cuando esté cerca la finalización de su periodo de implementación con el fin de evaluar logros y reorientar las directrices institucionales.

⇒ **IED Campestre Monteverde**

El análisis documental de la IED Campestre Monteverde permite identificar que esta institución enfoca sus proyectos transversales y la formación académica de sus estudiantes hacia las acciones colectivas para la conservación del territorio y para salvaguardar escenarios naturales de gran importancia como lo son: la quebrada Morací y el páramo moyas como recursos hídricos del sector.

Los conceptos estructurantes entre el PEI y el PRAE, convergen en la apuesta de una educación dirigida a la comunidad educativa, diseñando un currículo flexible e integrador que responda a las necesidades socio culturales y ambientales de los estudiantes, de esta manera, desde los diferentes campos de pensamiento y áreas de aprendizaje emergen proyectos investigativos que dan cuenta de procesos de transformación y formación crítico reflexiva.

Ahora bien, desde el punto de vista del análisis de documentos institucionales se puede decir que las concepciones frente al currículo de los maestros del IED Campestre Monteverde van mucho más allá de las áreas de conocimiento en las que se desenvuelven. Estas concepciones reflejan no solo los campos disciplinares en los que el docente se

especializa, sino también revelan su formación, enfoques pedagógicos y posturas políticas que influyen en su forma de enseñar.

En la comprensión del currículo por parte del maestro, se identifican diferentes enfoques que pretenden responder a las necesidades de los estudiantes, motivo por el cual, desde la lectura de los proyectos interdisciplinarios planeados en la institución se percibe, que los docentes van más allá de la mera transmisión de conocimiento disciplinario; se observan estructuras de conocimiento en los campos de pensamiento que dan cuenta de un proceso creciente en la formación de los estudiantes. Por ende, la organización en ciclos de enseñanza exige la selección de contenido, la manera en que se abordan los temas y la priorización de ciertos conceptos sobre otros.

Asimismo, las concepciones del maestro sobre el currículo definen cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en términos de métodos, estrategias y enfoques educativos. Además, también se manifiestan en la manera en que se abordan temas sensibles o controversiales, así como en la inclusión de distintas perspectivas ambientales, culturales, sociales o históricas en el currículo.

Estas ideas moldean la práctica docente y, en última instancia, impactan en la experiencia educativa de los estudiantes, desde la lectura de los documentos meso curriculares de la institución se retoman la subcategorías tratadas en el instrumento Likert para comprender el planteamiento de las concepciones curriculares del IED Campestre Monteverde, las cuales se interrelacionaron entre sí, con el objetivo de identificar el enraizamiento (número de unidades de registro que tiene un código) y la densidad (relaciones o vinculaciones entre códigos).

En la Tabla 5 se presenta datos de recurrencia para cada documento conforme a las subcategorías, evidenciando que la enseñanza, el concepto de currículo y el papel docente tienen mayor predominancia, seguido del objetivo del currículo y la investigación docente. La menor predominancia está en las ideas previas, afectación del currículo y no hay registro del desarrollo profesional.

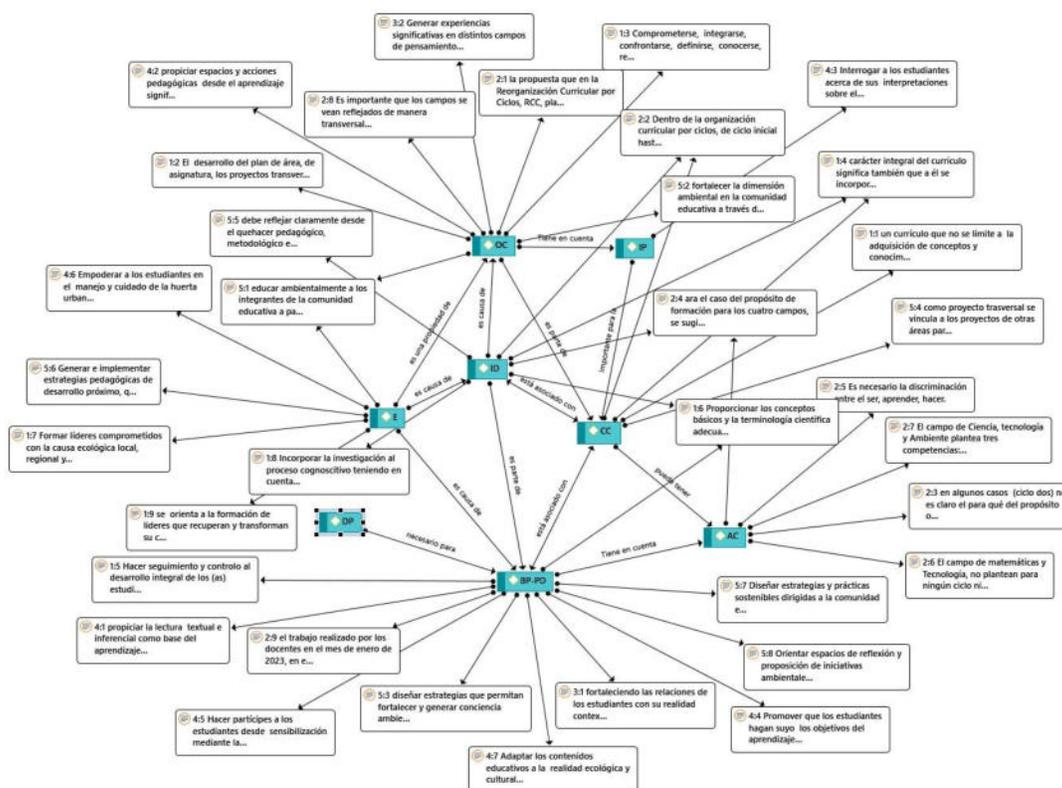
Tabla 169. Recurrencias subcategoría en documentos institucionales – IED Campestre Monteverde

Documentos mesocurriculares	CODIGOS SUBCATEGORIAS														
	IP	OC	E	CC	PD	AC	DP	ID							
CMV-Doc-PEI	0	2	2	0	2	0	0	1							
CMV-Doc-PDC	0	2	0	1	1	5	0	0							
CMV-Doc-PRAE	0	2	2	1	3	0	0	3							
CMV-Doc-PCII	1	1	1	0	2	0	0	0							
CMV-Doc-PCIII	0	1	3	0	1	0	3	1							
CMV-Doc-PC IV	0	1	1	1	1	0	0	0							
CMV-Doc-PC V	1	1	4	1	5	1	5	1	5	0	2	1	0	1	3

En la Figura 259 se presenta la red de relaciones establecidas entre las distintas subcategorías de la cual se infiere, que el concepto de currículo establecido en los documentos hace alusión a una concepción interpretativa, en la medida que lo considera como proyecto transversal que vincula campos de pensamiento y ciclos de formación, en este sentido no se limita a la adquisición de conocimientos terminados como ocurre en la concepción enciclopedista o tecnicista. El currículo es integral y busca cuestionar a los estudiantes acerca de sus interpretaciones sobre el saber y el contexto. Esta visión denota una concepción reflexiva del currículo.

En cuanto a los objetivos del currículo, en los documentos institucionales hacen alusión a comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse para genera experiencias significativas en los distintos campos de pensamiento que se abordan de manera transversal en los cinco ciclos de formación. También se hace alusión a propiciar experiencias pedagógicas desde el aprendizaje significativo lo que se identifica con una concepción constructivista que permea el desarrollo de los proyectos de ciclo y los planes de aula centrados en las metas de calidad. Estos objetivos reflexivos se articulan a la búsqueda de educar ambientalmente a toda la comunidad educativa.

Figura 259. Relaciones entre subcategorías curriculares en documentos institucionales IED Campestre Monteverde.



Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

La enseñanza vista desde los documentos va más allá de la visión reflexiva y parece tener algunos elementos sociocríticos cuando hace alusión a la búsqueda del empoderamiento de los estudiantes en diferentes actividades como las realizadas en la huerta escolar, la formación de líderes comprometidos con las causas ecológicas y ambientales en el ámbito, local, regional y global de tal forma que sean agentes de transformación social. El papel del docente es coherente con una visión reflexiva orientada al diseño de estrategias y prácticas sostenibles que orienten la formación de espacios propositivos para tratar temáticas ambientales, además de contemplan aspectos técnicos asociados al seguimiento y control del desarrollo integral de los estudiantes, y la adopción de contenidos educativos pertinentes a la realidad cultural y ecológica de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los documentos analizados, se destacó la escasa recurrencia de la subcategoría de ideas previas (ID) en los mismos, lo que sugiere una menor atención o abordaje en relación con otros aspectos curriculares considerados, lo que constituye una

debilidad o limitación de los documentos porque faltaría consistencia con el enfoque curricular reflexivo y constructivista que impulsa la institución, es necesario conceptualizar extensamente la importancia de los saberes previos de los estudiantes para favorecer aprendizajes significativos y relevantes.

Por otro lado, es importante mencionar que en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Programa de Gestión Ambiental Escolar (PRAE) y el Proyecto de ciclo, hacen especial énfasis en la subcategoría de papel docente (BP-PD) en los procesos de enseñanza. Estos documentos resaltan las características deseables y el perfil que se espera de los profesores, destacando su importancia en el desarrollo de los procesos educativos dentro de la institución.

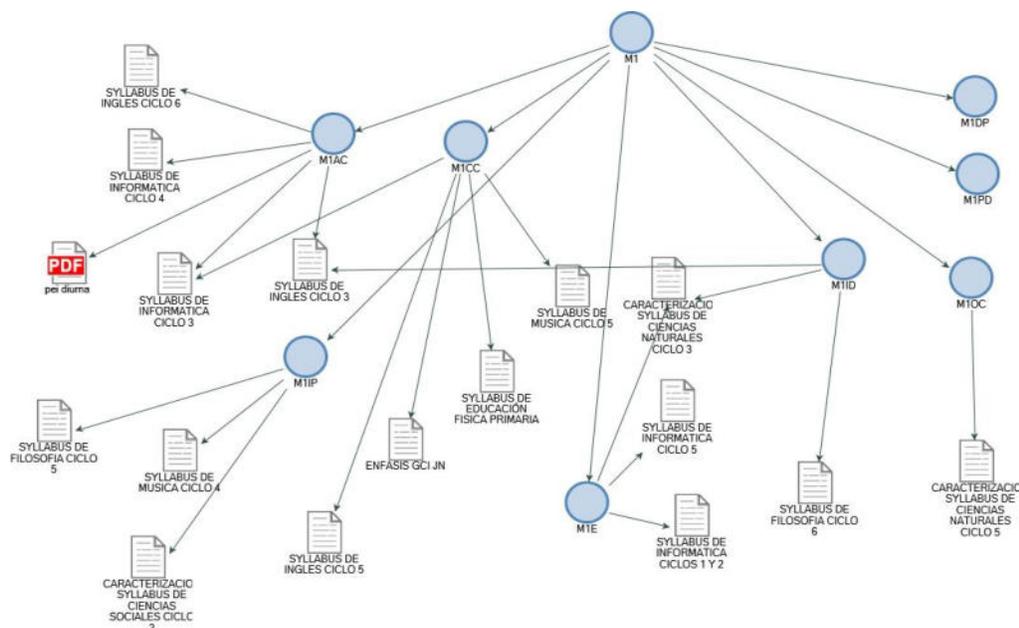
⇒ **IED Guillermo Cano Isaza**

El IED CEDID GCI se caracteriza por formar estudiantes para el trabajo, cuyo propósito está en desarrollar competencias laborales que le permitan desempeñarse en oficios de tipo Industrial (metalmecánica), comercial (contabilidad/secretariado) y agroindustria (procesamiento de alimentos), así como continuar cadena de formación con el SENA, la parte disciplinar se debe articular a las especialidades, respondiendo a las orientaciones disciplinares de la Universidad Distrital, de tal forma que los estudiantes puedan elegir y dar continuidad a la educación superior o a la formación técnica; en este sentido en el PEI de la jornada diurna, se declaran como constructivistas, es decir correspondiente a un **modelo interpretativo** (M3), en el que la subcategoría enseñanza (M3E) permea la forma en la que se articula y se diseñan los planes de área; los proyectos se direccionan a las especialidades y se vinculan con el sector productivo.

En la jornada noche se tiene un PEI contextualizado a las necesidades de la población, analizando la frecuencia de palabras se evidencia que el eje central del desarrollo es el profesor (figura 259), del pensamiento y acción del profesor, es a través del trabajo contextualizado del profesor en formación permanente, plantea y ajusta su acción de aula a las necesidades de los jóvenes y adultos, a los proyectos transversales y obligatorios.

la concepción de currículum (CC) se hace acorde a lo que piensa el docente, dando cumplimiento a lo que se debe enseñar, en la que primero esta lo disciplinar, luego lo pedagógico y didáctico, sin embargo, para estos espacios hay conflicto cuando no se identifican con PD y DP (Figura 260)

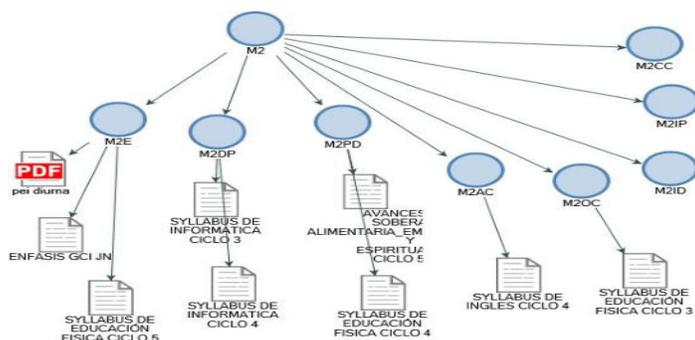
Figura 260. Referentes curriculares del Modelo conductista. Colegio Guillermo Cano Isaza



Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

Al Modelo Tecnológico (M2) se encuentran asociados el syllabus de informática e inglés a los referentes de PD y PD, es decir en estos espacios académicos están enmarcados en una tendencia tradicional tecnológica, mientras que áreas como educación física se identifican con DP y PD, pero las mismas se aíslan de CC, IP e ID, posiblemente, porque el trabajo de formación de docentes y estructuración curricular que se da en la jornada permea en la forma de iniciar procesos de investigación si los docentes no tiene colmo cultura dicho aspecto (Figura 261).

Figura 261. Referentes curriculares asociados al Modelo Tecnológico – Colegio Guillermo Cano Isaza



Fuente. Tomada del Análisis para esta IED

En cuanto al Modelo Interpretativo (M3) se visualiza que el PEI está basado en el CC Y OC del currículo de la jornada diurna, mientras que el de la jornada noche en el DP, como emergió en el análisis textual; sin embargo, en los procesos de enseñanza (E) no se contextualiza dicho modelo.

Los referentes asociados al Modelo Sociocrítico se visualizan en mayor medida en los documentos centrales que orientan la institución, especialmente el PEI de la jornada noche. Sin embargo en la jornada diurna esta más orientado por el Modelo Interpretativo M3 y hay progresión desde el Modelo Conductista al Modelo Tecnológico y posiblemente con la nueva actualización de documentos y socialización de la presente investigación se inicie un replanteamiento a modelos con justicia social

En la jornada noche, aunque hay una marcada tendencia de algunos espacios académicos a Modelo Conductista y Modelo Tecnológico, se evidencia una progresión a Modelo Interpretativo y se estabiliza en el Modelo Sociocrítico, donde se puede concluir que se consideran todas las subcategorías de este modelo en los proyectos interdisciplinarios, en la mayoría de áreas, reconociendo que las IP no son importantes, ya que se aborda lo emocional, afectivo, ético, lo espiritual, y la PD le permite reflexionar y reconocerse como un formador de ciudadanos, de seres políticamente formados.

Finalmente, se puede concluir que la tendencia curricular de la institución a la luz de los referentes documentales el currículo se visibiliza en el Modelo Sociocrítico en el que el PD está más referenciado, donde el profesor asume el currículo como una práctica reflexiva,

con implicaciones sociopolíticas y culturales. Adicionalmente se encontró una marcada influencia del Modelo Conductista especialmente en CC y AC. Por su parte, el Modelo Interpretativo, presente en el contexto de la jornada diurna se ha visibilizado a través del PEI, del Manual de convivencia y por algunos docentes que están en ambas jornadas a través de los syllabus, los cuáles muestran la tendencia a la apropiación de problemas actuales y reales para abordar el currículo desconociendo AC, esa acción docente que puede transformar, diseñar y mejorar el currículo posiblemente impuesto. El Modelo Tecnológico contextualizado en E posiblemente por la naturaleza técnica, en función del mercado y políticas externas, no se invisibiliza hasta que el Modelo Decolonial u otro alternativo sea el eje de enseñanza o de formación docente.

13.3. Consideraciones finales desde los modelos curriculares para los diferentes niveles educativos

La lectura de los documentos institucionales permite la interpretación y análisis de aquellos componentes que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Estos aportan al horizonte, misión y propósitos de los colegios con el propósito de responder a las necesidades de la comunidad. En este sentido, se exponen asociaciones y diferencias entre los resultados del análisis de los documentos en las cinco instituciones participantes. Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, la investigación se soportó en 5 categorías deductivas y 17 subcategorías que permitieron ubicar las consideraciones, propuestas y propósitos entre otros elementos presentes en los documentos institucionales, para interpretar las tendencias de cada institución. Desde este punto de vista, se analizaron los Macro currículos, como, por ejemplo los PEI y Micro currículos, entre estos los planes de estudio, documentos que posibilitaron describir el panorama de los colegios participantes.

A continuación, se realiza el análisis de cada categoría o modelo con el propósito de exhibir los aportes de cada uno de estos en la caracterización curricular. En primera instancia, se analizó el modelo Conductista (M1). En segunda instancia, el modelo tecnológico (M2), luego el modelo interpretativo (M3), finalmente, el modelo socio crítico (M4) y decolonial (M5).

Modelo Conductista

Durante la revisión de documentos se identificaron de manera empírica pocos elementos que dieran cuenta de los aportes de este modelo en la caracterización curricular. Sin embargo, la IED Jorge Eliecer Gaitán (JEG) evidenció el 49 %, siendo el mayor porcentaje de unidades de registro. En consonancia, la IED Guillermo Cano Isaza, declara una marcada influencia de este modelo aunque no es el que más predomina. Por su parte, el colegio Jorge Guillermo Cano, reporto la categoría M1 en tercera instancia. En contraste, las IED Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC) y IED Campestre Monteverde presentaron muy pocos elementos de este modelo.

Queda claro que, el modelo conductista presenta aportes en el currículo, inclusive es tendencia en algunas instituciones, pues según Parga, Mora y Martínez (2023) “El concepto de currículo va enfocado a la transmisión de contenidos conceptuales y seguimiento de los estándares curriculares establecidos por el gobierno. La enseñanza se enfoca más en la formación de conductas, buenos modales y comportamientos.”

Modelo tecnológico

A modo general, en las instituciones analizadas, los resultados no mostraron categoría tecnológica (M2) como predominante. Sin embargo, la IED JGC en la subcategoría de Enseñanza, evidenció el mayor porcentaje de registros. En concordancia, la IED GCI marca una tendencia en la jornada nocturna en categoría M2 Y M1 en los referentes curriculares PD, lo cual es coherente con la Enseñanza, la cual probablemente es de naturaleza técnica obedeciendo a las políticas externas y el mercado, por ello se caracteriza por promover el desarrollo de competencias que permitan formar estudiantes para desempeñarse en oficios de tipo Industrial (metalmecánica), comercial (contabilidad/secretariado) y agroindustria (procesamiento de alimentos), así como continuar cadena de formación con el SENA, En consonancia, la IED EAC, devela en el SIE elementos del modelo M2, ya que asocian la evaluación con resultados que apuntan a las pruebas estandarizadas, evaluaciones que pueden permitir perfilar al estudiante hacia el mercado laboral o el ingreso a carreras profesionales.

En particular, la IED JCM evidenció en los documentos micro curriculares, la M2 como la segunda tendencia, donde las consideraciones se aglutinan en los campos de pensamiento lógico, ciencia y tecnología. En caso contrario, el colegio CMV se distancia de las concepciones tecnicistas y enciclopedistas. Asimismo, la IED GCI menciona que se

está presentado una transición de los modelos M2 y M3 hacia la M4, lo cual presume cambios sustanciales en las concepciones curriculares.

A modo de síntesis, se podría afirmar que las posturas curriculares del modelo tecnológico, posiblemente responden a la formación docente, especialmente de las disciplinas que abordan estos campos los campos de pensamiento afines a prácticas de enseñanza normativa y técnica que se asocian con las relaciones proceso-producto en consideración de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Modelo Interpretativo

El modelo interpretativo (M3) develó una tendencia curricular en la IED EAC, lo cual es coherente con el modelo pedagógico declarado por la institución. De igual manera, los documentos curriculares de preescolar y básica primaria de la IED JGC muestran el mayor número de unidades de registro, específicamente en la subcategoría de enseñanza. Sin embargo, al consolidar los registros de la básica primaria y preescolar con la básica secundaria y media muestran correspondencia con este como segundo modelo preponderante.

En el caso de la IED GCI, se hallan en el PEI, especialmente las subcategorías CC y OC de la jornada diurna y en la jornada nocturna en la subcategoría DP. No obstante, los resultados marcan una transición del M1-ME a MT en la jornada diurna. En cuanto a la jornada nocturna, devela una un énfasis en algunos espacios académicos a M1 y M2, pero al parecer hay una transición al M3 y se estabiliza en M4, posiblemente como consecuencia de la actualización documental y socialización del presente estudio. Caso contrario, se evidenció en la revisión documental de la IED CMV, ya que el concepto de currículo en los documentos manifiesta una concepción interpretativa. La posible explicación a este hecho, puede ser que han acogido un enfoque interpretativo y transversal, el cual sobrepasa la adquisición de conocimientos. En este sentido, la enseñanza promueve la reflexión continua y estimula la interpretación escolar desde el saber, el quehacer y su contexto, aspectos relevantes en el constructivismo.

En pocas palabras, se infiere que las instituciones educativas plasman en sus documentos elementos del modelo interpretativo en coherencia con el modelo pedagógico adoptado

por algunas instituciones, pero no se establecen relaciones con los contextos. Otros colegios, exhiben subcategorías de este modelo, ya que pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje aunque la tendencia del modelo sea otra. Es posible que la formación docente incida en las propuestas y manifiestos desde este modelo, sin embargo, es interesante contrastar lo escrito con las prácticas pedagógicas.

Modelo socio crítico

El análisis documental encontró que los colegios participantes mostraron una tendencia curricular hacia el modelo socio crítico, por ejemplo, la IED Campestre Monteverde manifiesta “concepciones reflejan no solo los campos disciplinares en los que el docente se especializa, sino también revelan su formación, enfoques pedagógicos y posturas políticas que influyen en su forma de enseñar.” Por su parte, la IED Esmeralda Arboleda en su PEI promueve la emancipación y la transformación social, a través del trabajo colaborativo en el que se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular.

Con respecto a la IED José Celestino Mutis, demostró que el 72 % de los elementos se ubicaron en el modelo socio crítico. De manera semejante, en el JGC prepondera el M4 en la básica secundaria y media. En contraste, la IED JEG como se mencionó anteriormente, se inclinan hacia el modelo conductista con 49% de los componentes identificados. No obstante, el modelo socio crítico se ubicó en el segundo lugar con el 18% de los registros.

Los anteriores resultados, muestran que la construcción curricular de la mayoría de los colegios se está movilizandohacia el modelo sociocrítico y poco a poco busca alejarse de los modelos considerados tradicionales, ya que asumen una postura reflexiva y crítica que proponen un cambio social y político.

Modelo decolonial

El modelo decolonial (M5) fue la categoría que develó menos elementos en la concepción curricular. Desde esta perspectiva, se halló que en la IED JGC se ubicó como la tercera tendencia, siendo relevante en la subcategoría DP. Sin embargo, en la subcategoría PD y

buen profesor se encuentra ausente, lo cual genera incógnitas de su implementación en las prácticas pedagógicas. Por su parte, la IED JCM muestra el M5 como la segunda tendencia expuestas especialmente en el PEI, el PIER, el PRAE y el Manual de Convivencia. Por su parte, los elementos exhibidos por la IED CMV se estructuran en el PEI Y PRAE cuando apuestan por el diseño de un currículo integrado y flexible que atienda a las necesidades socioculturales. En caso contrario, la IED GCI los referentes relacionados con el M5 se encuentran en menor proporción,

Las consideraciones decoloniales se exponen en varios de los documentos de manera tímida, pareciera que los docentes presentan temor de no seguir los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional o de entidades mundiales que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje muchas veces de manera estandarizada sin reconocer las diferentes culturas y contextos. En este sentido, en los pocos hallazgos del SIE del colegio EAC se menciona “El enfoque diferencial se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje...” (p. 21).

Lo expuesto anteriormente, muestra que no todos los documentos de una institución obedecen a un mismo modelo, por ejemplo, en algunos casos el PEI presenta tendencia interpretativa, pero el Pacto de convivencia es declarado socio crítico. De igual manera, los micros currículos presentan diferencias entre las áreas de conocimiento o de un nivel educativo a otro, acogiendo modelos curriculares diferentes. De igual manera, algunos campos de pensamiento presentan tendencias que discrepan de otras. Es probable que, la inclinación del documento de cuenta del conocimiento o formación del colectivo docente, de las experiencias derivadas de la práctica docente, de los aportes que reciben de la comunidad, del seguimiento de lineamientos nacionales o internacionales o que definitivamente se encuentre con intenciones de cambio.

También se hallaron debilidades curriculares en todas las instituciones. En esta línea, las instituciones manifiestan poca recurrencia de las ideas previas, lo cual limita el aprendizaje significativo de los estudiantes, teniendo en cuenta que son ellos los que construyen sus conocimientos a partir de las concepciones con las cuales llegan a la escuela. También,

se resaltan los pocos elementos en el Desarrollo Profesional, lo cual permite inferir que el currículo poco o nada tiene en cuenta al profesor como el actor principal en los procesos de enseñanza. De igual manera, el papel docente, la afectación del currículo e Investigación docente son las subcategorías muy poco identificadas.

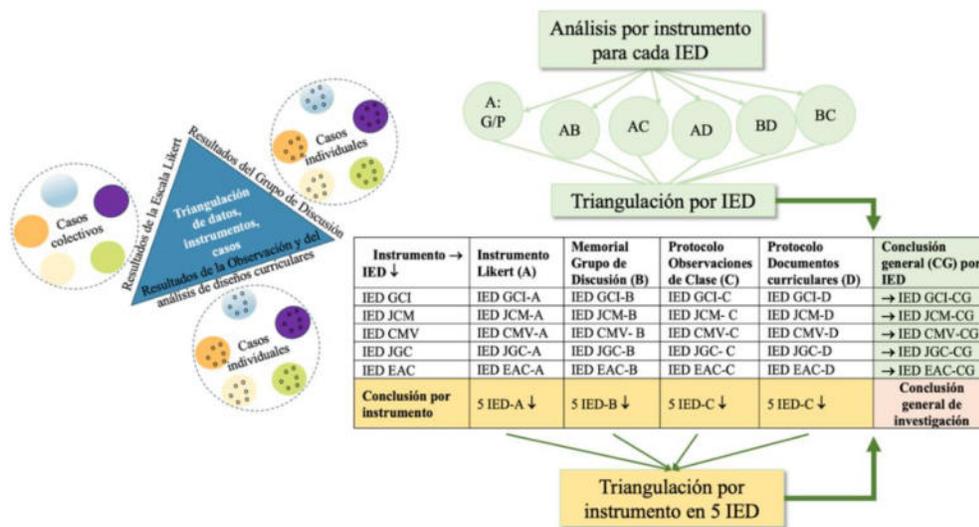
En pocas palabras, se puede afirmar que, los documentos de las instituciones participantes navegan en diferentes modelos. Sin embargo, la tendencia va enfocada hacia la construcción de un currículo deseable, específicamente soportado en el modelo socio crítico. Por otra parte, tímidamente concretan elementos decoloniales, posiblemente, porque no se han adoptado o capacitado a los docentes en modelos pedagógicos que den cuenta de esta línea. Aunque se evidencian avances sustanciales en la construcción curricular, la mixtura puede mostrar indecisiones o falta de formación docente que permitan plasmar o declarar en un alto porcentaje un modelo curricular específico.

Capítulo 14. Conclusiones generales de la investigación

En este capítulo se presentan las conclusiones generales obtenidas en la investigación. Para esto, lo primero es establecer, que, dada la naturaleza de casos asumida en la investigación, lo concluido aplica para las cinco IED: IED Campestre Monteverde (CMV), IED Guillermo Cano Isaza (GCI), IED Rural José Celestino Mutis (JCM), IED Jorge Gaitán Cortés (JGC) y la IED Esmeralda Arboleda Cadavid (EAC); para los docentes de estas IED participantes en los grupos de discusión, en las observaciones de clase y para los documentos curriculares analizados.

En segundo lugar, y con lo representado en la **Figura 261**, para llegar a esta etapa de conclusión, se hicieron análisis cuantitativos desde el instrumento Likert (global y particular por cada IED) y análisis cualitativos (análisis del contenido) desde cada instrumento aplicado por IED: memorial de los Grupos de discusión, protocolos de observación no sistemática y los protocolos de análisis de los documentos curriculares del meso y microcurrículo; luego, estos se triangularon. Además, se trianguló lo que sucedió por conjunto de instrumentos comparando las cinco IED por cada tipo de instrumento.

Figura 261. Estructura del Proceso de triangulación



Nota. Elaboración propia

En cuanto a los datos generales sistematizados, la **Tabla 170** muestra la cantidad de observaciones, la cantidad de profesores participantes en las observaciones y en los grupos de discusión, así como la cantidad de documentos curriculares analizados.

Tabla 170. Datos generales asociados a los instrumentos implementados en las cinco IED

Nombre de la IED	Localidad	#P	#PLK	%	#NPGD	#Ob	#DocCur
IED GCI	19 Ciudad Bolívar	105	83	79*	14	8	49
IED JCM	IED Rural Mochuelo	88	38	43	5	2	71
IED CMV	2 Chapinero	80	57	71*	6	7	7
IED JGC	10 Engativa	65	57	88**	8	6	28
IED EAC	7 Bosa	128	83	65*	8	6	11
5 IED total	5 localidades	466	318	68*	41	29	166

Nota. Fuente. Elaboración propia. #P: cantidad de profesores de aula por IED; #PLK: cantidad de profesores que diligenciaron el instrumento Likert; #PGD: cantidad de profesores del grupo de discusión; #Ob: cantidad de observaciones de clase; #DocCur: cantidad de documentos curriculares analizados. *Muestra significativa; ** Muestra representativa y significativa

En este proceso respecto al número de participantes que respondieron al instrumento Likert se consideró que la muestra fue significativa (desde el 51%) y representativa (desde el 80%), así, sólo para el IED - JGC la muestra fue significativa y representativa dado que el 88% de los docentes respondió dicho instrumento; para los demás fue representativa, excepto para el IED – JCM que estuvo por debajo del 51%.

En **general**, según el valor promedio obtenido con el instrumento Likert, para cada modelo, en las cinco IED predomina la *actitud positiva* hacia el cambio para el modelo interpretativo, seguido del modelo conductista, el decolonial y sociocrítico; en el caso del modelo tecnológico, por tener menor valoración, hay una *actitud negativa* hacia el cambio de este modelo.

Respecto a los balances de los 4 instrumentos, **Tabla 171**, se concluye respecto a la caracterización, en la situación actual, la diversidad de concepciones del currículo en las prácticas docentes del grupo de las cinco instituciones educativas públicas de Bogotá que:

- Para el IED **Guillermo Cano Izasa** (IED – GCI), según el Likert, hay una tendencia favorable hacia el modelo interpretativo; predomina la mistura entre el modelo sociocrítico e interpretativo en los documentos analizados y en los planteamientos de los grupos de discusión; en las observaciones de clase predominó la relación del modelo técnico con el conductista.
- IED **Campestre Monteverde** (CMV), con el Instrumento Likert se evidenció actitud positiva hacia los principios de los modelos interpretativo, sociocrítico y decolonial; en los documentos curriculares, observaciones de clase y grupos de discusión predominó el modelo interpretativo seguido del sociocrítico.
- IED **Rural José Celestino Mutis** (JCM), hubo afinidad hacia el modelo interpretativo y decolonial y alejamiento de los principios del conductismo, esto según el Likert; desde los documentos curriculares preponderó el modelo sociocrítico, tecnológico y decolonial; en la observación (una) de clase se evidenció el modelo espontaneista y en la observación dos, fue desde lo interpretativo, sociocrítico y decolonial, observaciones correspondientes diferentes docentes; en las doce sesiones del grupo de discusión predominaron aspectos del modelo lo sociocrítico y decolonial.
- IED **Jorge Gaitán Cortés** (JGC), el modelo que predominó en los documentos curriculares y observaciones de clase fue el conductista; en el grupo de discusión fue el interpretativo; en la actitud hacia el cambio, según el instrumento Likert fue interesante notar el grado de desacuerdo hacia afirmaciones conductistas principalmente y tendencia hacia el modelo interpretativo, pero más neutros e inseguros a modelos que no se conocen, como el sociocrítico y decolonial, pero actitud negativa hacia el tecnológico (poco cambio en este modelo).
- IED **Esmeralda Arboleda Cadavid** (EAC), según el Likert, la actitud más positiva fue hacia los principios del modelo interpretativo, seguido del conductista

(alejamiento de sus principios) y aproximación al decolonial. Según los grupos de discusión los discursos y concepciones docentes se ubicaron en subcategorías del modelo tecnológico en tanto que en los documentos curriculares y observaciones de clase hubo inclinación hacia el modelo interpretativo seguido del sociocrítico y conductista.

Tabla 171. Modelo preponderante por IED

IED	Likert	Observaciones	Grupo de discusión	Documentos curriculares
GCI	Interpretativo	Tecnológico	Sociocrítico	Sociocrítico
CMV	Interpretativo	Interpretativo	Interpretativo	Interpretativo
JCM	Interpretativo	Interpretativo	Sociocrítico	Sociocrítico
JGC	Interpretativo	Conductista	Interpretativo	Conductista
EAC	Interpretativo	Interpretativo	Tecnológico	Interpretativo

Nota. Fuente Elaboración propia desde la Triangulación de datos

Enseguida, se presentan las conclusiones considerando los objetivos específicos de la investigación: Caracterización de las relaciones entre las concepciones del currículo con las prácticas docentes; Identificación de aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes; Recomendaciones curriculares pertinentes desde las cinco IED, en función de los hallazgos y en el contexto actual del sistema educativo.

14.1. Caracterización de relaciones entre concepciones del currículo con las prácticas docentes

De acuerdo con la revisión de literatura para los antecedentes de esta investigación se vio que, si bien hay buen número de publicaciones sobre investigaciones asociadas al currículo, son menos los estudios centrados en **concepciones docentes** sobre currículo de educación preescolar, básica -primaria, secundaria- y media, y esto es así, entre otras, por la especificidad de tales concepciones. Respecto a las concepciones docentes en general, estas son varias y variadas, están asociadas con el conocimiento que se enseña, con la naturaleza de dicho conocimiento enseñado, con las de la enseñanza, las de la evaluación, la concepción de ciencia, la de currículo, la concepción de profesor, la de estudiante, la de investigación, por mencionar algunas.

Estudiar las concepciones docentes en general y concepciones de currículo en el profesorado en particular, es importante porque están interrelacionadas con las prácticas de enseñanza (Brown, 2003, Osorio, 2021), porque tales creencias educativas tienen un papel clave en la configuración de las orientaciones curriculares (Bas & Senturk, 2019), porque como afirma Osorio (2022) permiten rastrear si los conceptos son entendidos a partir de las comprensiones teóricas, del saber disciplinar, desde los lineamientos institucionales, o a partir de las creencias, o si son un asunto de quehacer pedagógico didáctico, o de otra dimensión. Las concepciones docentes, dependen, en parte, del diseño curricular, su implementación y su trazabilidad. Esta caracterización, si bien no es fácil, permite reflejar atributos relacionados con la identidad profesional y sus experiencias en la educación (Drenoyianni & Bekos, 2022).

Según McCrum (2013) las concepciones relacionadas con el currículo de profesores de historia, por ejemplo, pueden ser modernas o reconstruccionistas, centradas en los docentes y en el contenido disciplinar o en la forma como se asuman la organización curricular y su “adquisición”, o pueden ser posmodernas o construccionistas, centradas en los estudiantes al enfatizar en la interpretación y la indagación; para Trinidad (2020) en su estudio sobre creencias acerca de la enseñanza de los profesores de química de bachillerato las clasificó como tradicionales, transicionales y actualizadas. Lo encontrado en este estudio de las cinco IED de Bogotá, coincide con lo planteado por Maggioni et al. (2009) citado en Arancibia y Galaz (2019), quienes consideran que la mayoría de los profesores están más próximos a las concepciones interpretativas, pero, esto difiere un poco de lo que pasa en la práctica docente donde se encontró superposición de las dimensiones asociadas con los diferentes modelos curriculares para un mismo profesor; así, en los 318 participantes desde el instrumento Likert hubo misturas y en los casos particulares analizados también. Esta mistura o superposición fue el supuesto de base que planteamos y que es una idea sustentada en otros estudios, como, por ejemplo, en Porlán y Rivero (1998) y Martínez Galaz (2015).

Según los datos obtenidos desde los diversos instrumentos trabajados con los profesores de las cinco IED, fue común la preponderancia de más de tres modelos en acción, asociados con su forma de pensar y actuar. No hubo una concepción única hacia el currículo, sino un conjunto de concepciones, igual que lo indicado por Porlán y Rivero (1998), De Faria (2008), Gil y Rico (2003), Sánchez (2005). Feixas (2010) respecto a tales

concepciones argumenta que estas son parte de las herramientas del docente para interpretar la realidad en la que está, y que influyen en su actuación y praxis docente; son las visiones y teorías que han elaborado y reelaboran respecto de determinados conceptos; son construcciones mentales para explicar los fenómenos o hechos asociados al currículo, le permiten la interacción entre el conocimiento formal, académico, profesional con el conocimiento informal; la construcción de tales concepciones busca interpretar y comprender el mundo, la acción, es decir como diría Sánchez (2005) las concepciones son propias e inherentes a la condición humana, son subjetivas, permiten comprender las explicaciones lógicas por lo que se imbrican en el conjunto de conocimientos vinculados entre sí; por ello, aquí planteamos la relación conocimiento creencias de los docentes pues son dos dimensiones inter ligadas.

Las concepciones como estructura mental, más general, incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, representan según Pratt (1992) categorías de ideas que tienen los profesores detrás de sus descripciones acerca de cómo experimentan lo educativo; esta concepciones actúan como marco a través del cual un docente ve (Marton, 1981), son sus gafas conceptuales para interpretar e interactuar con el entorno de enseñanza para nutrir la profesión docente. Por ello Brown (2003) las asume como marco organizador desde el cual como docentes se entiende, responde e interactúa con el fenómeno de lo curricular que fue nuestro caso. La estructura de estas no es uniforme y simple, son multifacéticas e interconectadas, por más individualistas que puedan parecer, las concepciones son configuraciones de fenómenos cognitivos social y culturalmente compartidos (van den Berg, 2002) dada tal interconexión asumimos que se han construido desde una mistura que viene desde la formación inicial de los programas de licenciatura, de las presiones educativas, los contextos de la institución, los conocimientos e intereses propios, la investigación que se produzca o se consuma, entre otras. Por esto, es por lo que resulta una **relación** entre concepciones y prácticas docentes ecléctica e idiosincrática como dirían Kanh (2000) y Cizek et al. (1995), relaciones que Borko et al. (1997) proponen que se hagan explícitas y visibles para el favorecimiento del desarrollo profesional docente, y diríamos nosotros, para la formación de estudiantes.

Respecto a la **práctica docente**, estas se evidenciaron como situaciones al interior del aula, si bien también contemplan la investigación curricular que hace el docente, pero de

ello no hubo expresiones en los discursos ni en las observaciones de clase, ni como política de lo curricular de las cinco IED. Aquí fueron claras las prácticas docentes configuradas en las acciones de las y los maestros en su relación con los estudiantes, entre otras, para la consecución de objetivos y metas de formación y que inciden en el aprendizaje tal como lo propone García - Cabrero et al. (2008) y Zabalza (2002) aspectos estos que variaron al interactuar la superposición de las diversas concepciones asociadas a los objetivos del currículo, de la enseñanza, del papel docente, de las ideas previas y sobre lo que afecta el currículo.

El análisis de la práctica docente consideró elementos de la interacción profesor - estudiante, lo que incluye, lo sucedido previo a la enseñanza, durante y después; esto es, la planeación o diseño curricular micro en interacción con lo meso y macrocurricular, su implementación en el aula y la evaluación (del diseño, de la enseñanza, del aprendizaje, ...), por ello, la práctica docente es una actividad intencionada, para promover el aprendizaje de sus estudiantes, su formación, es un diálogo mínimo entre la pedagogía - didáctica, por lo que el docente toma decisiones de manera constante, es decir, pone en acción su concepción de la didáctica específica asumida, o no, como ciencia social del diseño curricular y toma de decisiones como la definen Mora y Parga (2021) decisiones que Caballero (2023) plantea que generan mayor pertenencia del currículo, y porque no, mayor identidad, autonomía curricular, mejor actitud como profesional docente.

Los resultados mostraron entonces un **problema** en la **relación** concepciones curriculares con la práctica docente y es la **transferencia** o nivel de transferencia de lo teórico hacia la acción o práctica docente, esto, como lo sustentan Mora y Parga (2014) es clave para saber si el profesor frente a lo didáctico hace Transposición (como lo propone Chevallard), Transformación (como lo define Shulman) o Integración didáctica (en la perspectiva de la escuela de Sevilla), dado que cualquiera de estas dependen del modelo y concepciones curriculares, asociadas con dichas intenciones curriculares y concepciones docentes en general.

Se vio desde las actitudes positivas y menos positivas caracterizadas, en las observaciones de clase, en los grupos de discusión y en los documentos meso y microcurriculares que hay concepciones curriculares **relacionadas de forma simultánea**, tal vez por su carácter multifacético, pero dichas relaciones son **dicotómicas**, por ejemplo,

entre la concepción conductista e interpretativa o la conductista y sociocrítica. Como paradigmas, enfoques, modelos curriculares o concepciones, cada una difiere de la otra. Esta dicotomía se da en dos sentidos, por una parte, en la relación creencia – acción (cómo lo interpreta y cómo lo implementa el profesorado) y por otro, en los modelos que intentan coexistir en las prácticas docentes como si fueran uno.

Así, hay **coexistencia y superposición de concepciones** las cuales llevan a determinar la práctica profesional. Esto se vio en la diversidad de posturas dentro de los cinco modelos analizados y las 8 subcategorías asociadas a cada modelo: hubo planteamientos de las *ideas previas* desde el modelo interpretativo, pero en la *enseñanza* desde el modelo conductista, o el *concepto de currículo* a partir de lo decolonial con *objetivos* del modelo tecnológico, por traer algunos ejemplos. Allí hay superposiciones de principios que se **contradicen**.

¿Por qué se dan estas dicotomías y coexistencias? Si bien esta pregunta no es objeto de la investigación dado su alcance, es necesario considerarla para comprender las relaciones entre las concepciones caracterizadas y prácticas docentes evidenciadas. La mayoría de los docentes participantes de las cinco IED son docentes con más de 20 años de docencia, con ardua experiencia docente, y como ellos manifestaron; pero ¿qué pasa si no continúan su formación? Al respecto la mayoría de docentes informó que les han ofertado pocos o ningún curso o programa institucional de formación sobre currículo, sobre lo que lo afecta o lo compone, incluso hubo casos de maestros que dijeron que “en 20 años no han recibido algún programa de formación de la SED”; quienes sí han recibido, obedecen a temas que no incluyen enfoques o modelos curriculares actuales, alguno mencionaba “sí, sobre constructivismo y aprendizaje significativo”, pero ya van más de 40 años con este enfoque, bueno teóricamente, porque en las aulas es otra cosa; es decir, es claro el problema de la transferibilidad y relación teoría - práctica. Los “temas” que reciben en una formación que es espontánea y más esporádica, terminan siendo desarticulados de una propuesta formativa institucional para el equipo de profesores y profesoras, pues se dijo que las llamadas “jornadas pedagógicas son jornadas de relleno”, queriendo decirse con esto que, no hay indagación de necesidades profesionales, ni sobre qué demanda la institución, sus directivas y sus docentes para cualificarse, para formar a los estudiantes del presente y futuro, y si las hubiera ¿cuál sería el impacto de estas en las mejoras curriculares, en la práctica profesional y en la formación del estudiantado? Es decir, sino

hay un programa de formación, menos hay un programa de investigación curricular de los docentes o en su articulación con las universidades formadoras de profesores o de instituciones centradas en la investigación académica y docente.

Lo anterior ha hecho que cada profesora y profesor, haya construido y vaya construyendo sus conocimientos, creencias y concepciones asociadas a sus experiencias profesionales y viceversa, que aunado a la falta de trabajo en equipo como indicaron, impiden que sean analizadas o reflexionadas como colectivo, quizás se cuestionen de forma individualizada, es decir, aunque en los discursos y las observaciones de clase de algunos de los docentes hubo principios del constructivismo didáctico en su enseñanza, esto no sucede con un constructivismo didáctico ni epistemológico para su propia formación, pues no hay construcción colectiva, como diría Arancibia y Galaz (2019) frente a las concepciones de aprender y enseñar; el aprendizaje puede ser producto de una construcción interna, subjetiva, en tanto que el aprendizaje social es un aprendizaje recíproco generado en la interacción con los demás; es decir siguiendo principios vigotskianos. El profesorado poco actúa como colectivo de pares tal como lo hacen otros profesionales.

Las relaciones entre concepciones del currículo con las prácticas docentes son **dicotómicas y coexisten de forma simultánea**, por ello consideramos que se vuelven multifacéticas, en el pensamiento y la acción; pero, una formación colectiva institucional permitiría identificar esto y hacer algo para mejorar. Nos preguntamos, ¿mejorar qué, acaso por qué no deberían coexistir planteamientos de los distintos modelos curriculares que se traducen en concepciones superpuestas? Sucede que dicha coexistencia deja ver la claridad conceptual, si hay comprensión o conocimiento - desconocimiento de lo que cada modelo plantea, de sus principios; claro, alguien diría, “así somos, así hemos funcionado”. ¿Acaso no es contradictorio planear, diseñar e implementar desde el modelo interpretativo que es constructivista, a partir del llamado aprendizaje significativo, pero cuando se asume que las ideas previas de los estudiantes no son hipótesis que se abordan como progresiones – transiciones de aprendizaje, sino que son errores para aclarar, no es contradictorio, o por creer que con una pregunta que hago al comienzo del proceso educativo, ya soy constructivista y luego como docente me olvido de ello? ¿Al final, para que caracterizo lo que piensan y saben los estudiantes? ¿O asumir que el objetivo de la enseñanza es moldear la conducta de los estudiantes como lo establece el modelo conductista, pero pretendo creer que enseño de forma deliberativa y crítica (como lo

propone el modelo sociocrítico) porque hoy hablé de la clasificación de residuos o porque les digo a mis estudiantes “pregunten lo que quieran que estoy para responder sus dudas”? ¿Qué generan estas dicotomías en el aprendizaje de los estudiantes, en la niñez y juventud que queremos formar para las necesidades del contexto propio y del mundo presente y futuro?

Las relaciones entre concepciones del currículo con las prácticas docentes son **dicotómicas y coexisten de forma simultánea** porque quiénes diseñan los currículos en la propia institución son unos pocos y si estos tienen concepciones curriculares tradicionales o cualquiera otra, afectan en forma positiva o menos positiva a las del profesorado de la institución; además si los diseños no se discuten como colegiado terminan siendo más imposturas que otros deben ejercer (como el técnico hábil que simplemente hace lo que otros solicitan). Por lo planteado en los grupos de discusión, es un grupo de profesores el que diseña y otros son los que asumen estas orientaciones desde sus comprensiones y formaciones para implementarlas en la acción docente, lo que hace que exista una tensión entre los principios de uno y otro modelo, entre lo que se piensa, se dice y se hace. El profesorado tiene buenas intenciones, se preocupa por sus estudiantes, por su formación, por lo que serán mañana, pues como se manifestó desde el instrumento Likert, hay actitud positiva hacia el cambio – mejora, pero las exigencias institucionales no permiten que estas sean implementadas desde sus fundamentos y que al final guíen los modelos curriculares teóricos propuestos y las acciones docentes. Como afirma Barriga (2023) al explorar los conceptos de calificación y evaluación en el ámbito curricular, la calificación ha pervertido los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los profesores y estudiantes; así mismo, Wang (2019) plantea que uno de los principales obstáculos en el currículo es la influencia de los exámenes de alto impacto, como el Gaokao en China (prueba estandarizada para acceso a la universidad), que a menudo prioriza la preparación para pruebas en lugar del desarrollo de capacidades - competencias más amplias. Es decir, hoy preocupa más si la escuela o la institución está bien rankeada, y por ello, la apuesta curricular se vuelca hacia “formar para responder pruebas estandarizadas”. Con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) que mide cada tres años los conocimientos y habilidades de estudiantes de 15 años, que están al menos en séptimo grado, y que fue reportada el 5 de diciembre de 2023 por diversos medios de comunicación se vio que:

Casi ningún estudiante en Colombia logró un alto rendimiento en matemáticas, correspondiente a nivel 5 o 6, mientras que en lectura y ciencias apenas el 1% de los alumnos logró ese desempeño. Los promedios de la OCDE oscilan entre el 7% y el 9% en cada área... Aunque los resultados de Colombia disminuyeron frente a 2018, han mejorado en comparación con 2006, el primer año en el que el país participó en la prueba. En 16 años, los puntajes —que han sido fluctuantes— han aumentado 24 puntos en lectura, 23 en ciencias y 13 en matemáticas (El País, 2023).

¿No es acaso esto una de las grandes afectaciones del currículo? para algunos docentes no, pues plantearon abiertamente que “los buenos resultados de las pruebas llevarían a los estudiantes a continuar hacia la universidad” lo que puede ser así. Este tema de formar para pruebas estandarizadas internacionales, nacionales y locales aparece en los medios de comunicación cada vez que llegan los resultados PISA o cualquier otro. Al respecto, el actual presidente de Colombia Gustavo Petro indicó que “Colombia tiene un sistema educativo que ha fracasado” (Lombo, 2023) por ello propuso que uno de los grandes ejes para mejorar tales resultados nacionales y reducir las brechas regionales en las próximas pruebas Pisa, que aplicarán en 2025 es “mejor la formación de los profesores del país”, política que ya la SED viene haciendo al apoyar económicamente a docentes que ingresan a hacer maestrías y doctorados.

Pero, acaso solo los profesores son los responsables de todo el sistema educativo, ahora se formará a los docentes para que “sepan formar para estas pruebas”: ¿a esto se reducirá o se ha reducido el desarrollo profesional docente? ¿Se debe llevar la educación a tal propósito? En todo caso sí es claro que hay aspectos centrales del desarrollo profesional docente que afectan al currículo y viceversa, es una **relación en doble sentido**: el currículo se afecta al tenerse uno que es general para todos, pero más desde las políticas internacionales y no desde nuestras políticas. También se afecta cuando tiene como función estandarizar el currículo y las evaluaciones, esto es propio del modelo tecnológico; y el papel del docente que se limita a enseñar para esto. Entonces, como se vio con el Likert, si bien hubo intención hacia el modelo interpretativo u otro más actual y pertinente, hubo en la mayoría indecisión e inseguridad, y como lo mostraron los demás instrumentos de alguna manera la mixtura o superposición de principios de los componentes de los cinco modelos y las ocho subcategorías analizadas, lo que estarían evidenciado con tales inseguridades o indecisiones obedece a una falta de formación docente, inicial y continua que permita plasmar o declarar en un alto porcentaje, un modelo curricular específico y sobre todo más deseable para hoy.

Además, dada las correlaciones encontradas entre edad, experiencia docente e investigativa, formación posgradual, lleva a plantear que el docente debe asumir una actitud frente a la investigación curricular. Por lo que aspectos asociados al papel docente estuvieron entre los modelos conductista, tecnológico e interpretativo y menos en lo sociocrítico y decolonial: más el que trasmite, o el que ejerce una práctica, o al que le interesan los buenos resultados, pero no el que lo asume como práctica reflexiva, investigativa, con implicación sociopolítica y cultural o el que evita que le usurpen su profesión.

En **síntesis**, las relaciones entre concepciones del currículo con las prácticas docentes son dicotómicas, contradictorias, de coexistencia y simultaneidad, de superposición y mixtas, bidireccionales y por lo cual generan tensión entre sí, entre lo que se planea, se piensa y se hace, y entre las concepciones curriculares y la práctica docente. Son varias y variadas por la naturaleza de las propias concepciones, de los contextos de la práctica profesional que es única e irrepetible, de las relaciones y comunicaciones que se establecen en el aula, de las preguntas – respuestas asociadas al diseño curricular: qué, cómo, por qué, para qué, a quién, cuándo, dónde y con qué enseñar, y, qué, cómo, por qué, para qué, a quién, cuándo, dónde evaluar. Tal vez el profesorado puede asumir estas relaciones como complementarias, pero en realidad, son contradictorias por haber principios de un modelo y sus componentes que son contrapuestos con otro modelo; también es posible que haya o no conciencia de estas situaciones; y como diría Yang y Li (2022) el fenómeno de la hibridación curricular es producto, entre otras, de la globalización.

14.2. Identificación de aspectos críticos en la construcción de concepciones del currículo y el desarrollo de las prácticas docentes

Dentro de la identificación de aspectos críticos en las concepciones que los docentes van construyendo se identificaron dos aspectos centrales: el docente como individuo y como integrante de comunidad, asociados con sus propios **conceptos de currículo** y de **profesión docente**, y la falta de **institucionalización de comunidades**, esto en relación con la falta de **política** para formar de manera constante, actual y pertinente a sus docentes para la docencia - investigación. Veamos en qué sentidos:

14.2.1. El docente como individuo y como integrante de comunidad: su concepto de currículo y de profesión docente

Respecto al docente y su concepto de **currículo** si bien el MEN plantea que: el currículo es *Proyecto y Proceso* conformado por el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que definen la formación, que contribuye al cumplimiento de las funciones misionales de la institución, que se expresa en la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Según el Artículo 76 de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Ley general de educación). Será que el profesorado lo asume como un **proyecto**, como lo establece la ley general, qué puede significarle esto, cuando hubo docentes que lo asumieron como “el programa de lo deseable a enseñar” para lo cual se enseñan “materias, disciplinas escolares”, esta es una visión conductista que lo reduce a un contenido y por lo tanto, interesa plantear objetivos que se miden en las conductas de los estudiantes; o como aquel que estimula el aprendizaje (visión tecnicista), en qué medida fue realmente integrador para fomentar el desarrollo humano, social y sus problemas para que el estudiantado se apropie de los problemas actuales y reales (visión interpretativa) del mundo en crisis: ambiental, de valores éticos y morales, sanitaria, bélica, territorial, alimentaria, laboral, en seguridad, en la que competimos con la inteligencia artificial, etc. ¿Cómo se asume la propuesta de formación por ciclos y campos de pensamiento de Rodríguez (2018), que busca articular distintos niveles de formación de la educación básica y media, para un abordaje integral y pertinente de campos de formación para fortalecer conocimientos, capacidades, actitudes y valores en los estudiantes para los desafíos de hoy, es decir, son los proyectos de aula suficientes para las relaciones de lo interdisciplinar, en lo evidenciado en las cinco IED dos trabajan en esta perspectiva, las demás son más disciplinarizadas.

El currículo no es un *programa* para seguir, en el que se puede enseñar todo a partir de programas organizados, esto haría que se tienda al enciclopedismo, por ende, es superficial y centrado en lo conceptual y más hoy cuando surgen nuevos y muchos conceptos para mayor comprensión de lo que sucede; es texto centrista, se emparenta con el modelo espontaneista que presta poca atención a los contenidos en pro de experiencias,

muchas de ellas sin relación, lo que llamamos activismo pedagógico para mantener “ocupados a los estudiantes”. Cuando este es así, puede hacer sentir inútil al docente pues es un currículo impuesto por el Gobierno, las empresas editoriales que diseñan libros de texto didáctico masivos y por la política internacional como los de la OCDE y la Unesco, que como se mencionó, llevan a reducir la enseñanza a formar para las pruebas o entender que se debe formar para el desarrollo sostenible o la ciudadanía para el desarrollo sostenible, sin cuestionar lo que esto significa, por ejemplo. Esto le puede generar comodidad al profesorado y alivianar su alta demanda docente, pero lo reprime de su responsabilidad como diseñador del currículo, diseño que cuando es hecho por otros, termina siendo descontextualizado (Parga y Piñeros, 2018).

En el paradigma eficientista o técnico, donde se destacan Bloom (1956), Taba (1974), Taylor (1971) por ejemplo, el docente asume el currículo como un *proceso* técnico para conseguir en el alumno unos resultados preestablecidos y se expresa como estándares universales de aprendizaje. En estas dos perspectivas del currículo se reproducen modelos de relación de poder y desigualdad existente en la sociedad, el aula se comporta como una microsociedad que juega un papel ideológico. En el hermenéutico y emancipador o sociocrítico de Freire (1970), Apple (1986), Giroux (1988), Carr y Kemmis (1989), Maclaren (1998), Bernstein (1998), Bourdieu (2001), Kincheloe (2008), por mencionar algunos, el currículo es una praxis sustentada en la reflexión con profundas implicaciones sociopolíticas y culturales, que se construyen mediante procesos investigativos y deliberativos, hacia valores y se vertebra en procesos de enseñanza y de aprendizaje; es flexible, contextualizado y abierto como hipótesis constructivista del aprendizaje; es acción práctica por lo que los contenidos de enseñanza se secuencian bajo la lógica de las didácticas específicas; el profesor es investigador, en el aula, del diseño y desarrollo curricular. Pero, como fue evidente, en parte de las observaciones de clase, es más una intención que una realidad, porque por lo general el profesorado no diseña a partir de la investigación ni deliberación colectiva, no porque no quiera, sino porque demanda de oportunidades, recursos, tiempo, para estudiar la práctica docente tal como el desarrollo profesional en esta perspectiva lo plantea. En los documentos curriculares no se allegó ningún diseño microcurricular, ninguna unidad ni secuencia didáctica.

Si se quiere ir más allá de estos planteamientos hay que “desenmascarar” el currículo oficialista. Pues en la perspectiva sociocrítica el currículo es una “construcción” [Stenhouse

(1984), Schön (1983), Coll (1991)] que debe entenderse en su contexto histórico, político y económico para contribuir con la liberación y emancipación, por ello, el profesorado de forma individual y colegiada, en comunidad, es agente de cambio social y político, para la formación social e ideológica. Ante las actuales necesidades y problemas locales, nacionales y mundiales se requieren ciudadanos críticos, actuantes, deliberativos, participativos y desde la nueva comprensión de lo curricular hoy es urgente y posible cuando el contenido por el contenido pasa a otro plano y solo cobrará sentido cuando los contextos histórico, político, económico, ambiental, humanista entren en interacción con las situaciones reales del contexto y del mundo, por lo menos para comprenderla. Pero para ir más lejos de la mera comprensión, el modelo de justicia curricular (Torres (2011), Sousa Santos (2017), Barbosa de Oliveira (2017), Paraskeva (2016, 2021) o decolonial, están en contra del colonialismo curricular, epistemicida. El modelo decolonial es estratégico, válido y pertinente para los desafíos y necesidades actuales, contextualizado, holístico; es construido por la **comunidad** que demanda un mundo más humano, justo y democrático, incluye a las minorías y marginados; es intercultural como diría Melesse y Belay (2021); es basado en el diálogo de saberes por lo que se hace inter epistémico de todas las dimensiones de la cultura, ubicando a las disciplinas como otra de las dimensiones de la cultura igualmente válidas a los conocimientos y saberes otros como diría de Sousa Santos (2017), Parga (2019) y Mora (2023), enfatiza en la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad cultural como principios fundamentales en la planificación escolar, desarrollo curricular e implementación. Nos preguntamos por qué frente a los planteamientos sociocríticos y decoloniales hubo inseguridad en la mayoría de los 318 profesores, según el Likert, si bien en los discursos algunos profesores en los grupos de discusión se identificaron como decoloniales o sociocríticos. Son planteamientos que cuesta llevar a la acción curricular, a la práctica docente, hay tensión entre teoría y práctica, tensión que no se da en lo sociocrítico ni decolonial, pero si en la implementación de sus fundamentos.

Como se aprecia en tales conceptos del currículo el concepto de la **profesión docente** varía; en una perspectiva sociocrítica, currículo y profesión docentes, se constituyen en un elemento, indivisible, clave para el aprendizaje del alumno tanto como para la continua formación docente (Stenhouse, 2004) en la cual, la **investigación** es la base de la **enseñanza** y la **investigación educativa** se realiza en el contexto de un proyecto educativo que enriquece su práctica. Por otro lado, el **diseño curricular** está articulado a

la investigación curricular; aquí el principio de **prescripción** plantea que no es posible el desarrollo curricular sin el desarrollo simultáneo de la profesionalidad docente, por lo que el **profesor investigador** es esencia de la puesta en práctica de un currículo diseñado por la comunidad de práctica, mediante la investigación acción o IA, de un modelo procesual del currículo como medio idóneo para la calidad educativa. La esencia de la **investigación del currículo** articulado al **desarrollo profesional** se centra en el concepto de **emancipación**, esto no es otra cosa que el logro de la autonomía del profesorado para diseñar e investigar el currículo bajo criterios de la comunidad disciplinar y de la comunidad de práctica (Mora, 2023), por ello, el individuo no es suficiente para superar las problemáticas, se requiere el trabajo de pares (intercomunidades).

14.2.2. Falta de institucionalización de comunidades para la formación constante, actual y pertinente

Esta institucionalización de comunidades se refiere a la comunidad de práctica que trabaje junto con la comunidad disciplinar o académica (Mora, 2023). Para ello, se demanda de política institucional en cada IED y porque no de la SED, fue manifiesto en los grupos de discusión la necesidad de formación docente, (y ahora con los resultados PISA, todos convocan una formación docente) pero, qué distinto sería si cada IED articulada con la SED, y/o el MEN, lo hicieran de forma permanente. Esta institucionalización debe ser a partir de un programa de investigación - formación en interacción con la universidad, lo que Martínez y Parga (2014) llaman la interfaz universidad - escuela, y que ha llevado a establecer, en muchos casos, redes entre docentes e investigadores, congresos, proyectos de investigación, entre otros; con esto se favorece ser parte de esta **comunidad**; el programa de formación en la interfaz universidad – escuela, no es más que la interacción entre la comunidad de práctica (que produce conocimiento aplicado en el campo de la profesión docente, o sea docentes de las IED, de aula), con la comunidad disciplinar o académica (que produce conocimiento puro) propio del campo profesional.

Una comunidad de práctica según Wenger et al. (2002) es “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (p.7). Esta interacción será fructífera cuando sus participantes dialoguen con sus colegas, aporten conocimientos; todos aprenden, pero aquí se propone

una comunidad de práctica para aprender, para investigar y para innovar. En el contexto universitario, por ejemplo, una comunidad de práctica es un espacio entre docentes e investigadores que se constituyen para la mejora de la formación docente y desarrollo profesional (Bozu & Ibernón, 2009, p. 5), pero también hay comunidad disciplinar, red de investigadores académicos para investigar y enseñar desde los investigado.

Tener un programa de investigación - formación permanente, pertinente y actual permitiría que se identifiquen problemas, que se transforme el currículo desde la investigación - acción - participación (IA-PT) y no que sea por un asunto espontáneo, o por una norma externa, o por una imposición, o por el resultado de una evaluación que no es propia, o porque la universidad quiere desde su mirada y sus problemas ir a investigar lo que pasa en la escuela. Esto genera desanimo en los profesores, se sienten vigilados e invadidos. El profesor de la escuela debe y puede actuar como intelectual.

Este programa se construiría de forma colaborativa entre la interfaz universidad – contexto – escuela, con universidades dedicadas a la formación docentes o con facultades de educación. Es una investigación profunda, longitudinal, con tiempo y recursos suficientes, no tanto transversal, para ir analizando los cambios – mejoras de los propios participantes a lo largo del proceso. Esto demanda algo importante, tener los mismos docentes en la misma IED, pues como se referenció en algunas de las situaciones indagadas en el grupo de discusión, hay movimientos y cambios de docentes de una institución a otra, que impide que se arraiguen, que conozcan en profundidad y empaticen con su comunidad, que conozcan sus problemas y se los apropien para enseñar desde allí, desde el aprendizaje situado y extendido. Aquí, se requiere una investigación desde la perspectiva decolonial, o sea, la que investiga lo curricular a partir de las necesidades contextuales formativas del profesorado, para el profesorado, sus estudiantes y directivas académicas, sobre todo, para la comunidad del contexto; además, no es suficiente innovar en favor del aprendizaje. Dado que esto no existe, es un aspecto crítico en la construcción de concepciones del currículo, del desarrollo de las prácticas docentes como articuladoras del desarrollo profesional docente.

Por lo planteado por Boggino (2007) respecto a la IA participativa y transformadora o IA-PT se deben (1) clarificar ideas y diagnosticar situaciones problemáticas, (2) hay que ir hacia la formulación de estrategias de acción para resolver el problema, (3) ponerlas en

práctica y evaluarlas y (4) tener una nueva aclaración de la situación problemática. Si bien la IA tiene diferentes matices, por ejemplo, con el desarrollo del conocimiento profesional docente como dirían Carr y Kemis (1989), en la acción educativa y su relación con el saber educativo y el desarrollo curricular como proponen Stenhouse (1984) y Elliot (1990), en la educación popular y experiencias en la educación no formal e informal de Paulo Freire (1970) y Fals Borda (1991), se asume como una práctica social reflexiva entre colegas (docentes - investigadores de la interfaz universidad – contexto – escuela), que intentan estudiar los problemas científicamente para guiar, transformar, evaluar decisiones y acciones; abre el trabajo docente a la crítica; permite percibir situaciones educativas como problemáticas. Lo clave será que los participantes las asuman como problemática para ser cambiadas y pensarse en otras alternativas; permite tomar decisiones para cambiar el ejercicio profesional docente; la IA-PT es un aprendizaje entre docentes, adultos, que integran conocimiento científico (teorías y modelos sobre el currículo, por ejemplo) y saberes populares cotidianos de la práctica docente; por lo tanto, busca transformar actitudes y concepciones.

Hasta aquí, lo anterior se identificó como crítico considerando:

- Que en la formación docente faltan programas de formación institucional colectivos y permanentes, que surja de las propias necesidades e intereses identificados por sus implicados.
- Que en la investigación: en primer lugar, no hay tiempo en el plan de trabajo para la investigación curricular desde las necesidades contextuales; porque falta interés por hacerlo y de asumirlo como parte de la profesión docente; si se hace, tiende a ser constructivista, lo que está bien, pero falta integración a una comunidad profesional – de práctica con la comunidad disciplinar – académica, que relacione la investigación y la docencia en perspectiva sociocrítica y decolonial.
- La reflexión de la docencia y el trabajo en equipo: la limitación de la profesión a la de profesor de aula donde quizás se asume que lo que se hace está bien, pero hay que considerar el principio de mejor; o que las falencias que pueda haber se pueden superar de forma individual.

- Que falta reflexión de los conocimientos creencias propios, de los conocimientos curriculares demandados para los tiempos actuales; de la falta de cambio epistemológico que es fundamental para transformar las concepciones y prácticas profesionales, la no toma de decisiones; por la concepción de la didáctica específica que no es clara o es insuficiente, o por la concepción de enseñanza que impide que se conozca cuál es el elementos ontológico de la profesión docente y lleva a una visión limitada de la profesión.
- Por las demandas actuales: falta pensarse qué sujetos (estudiantes, profesores, administrativos académicos, familia, comunidad) se demanda formar hoy, con qué contenidos y con cuáles modelos.

Si bien puede ser crítica la formación docente, la SED de Bogotá está apoyando la formación académica posgradual, a través de maestrías y doctorados, aunque sus resultados aún están por verse; tampoco es suficiente cambiar las normas para actualizarlas; por ello el planteamiento clave y crítico es la falta de **institucionalización** de las comunidades de práctica – comunidades académicas que permitan llevar la investigación – innovación a las aulas, a las IED de forma permanente y así convertir el “ejercicio docente” en actividad académica fundamentada en la investigación y producción académica en artículos, congresos, redes. Es decir, se debe cambiar el modelo de formación permanente del profesorado para que haya un **aprendizaje en red**, aprendizaje **extendido**, aprendizaje desde la **cognición** social y **situada**. Lo extendido refiere a circunstancias para las cuales los docentes no están formados, es decir, formarlos para la incertidumbre. De esta manera se supera la mera visión individual del aprendizaje para ir hacia uno colectivo, en comunidad, es una interacción del aprendizaje situado individual, social y cultural. Para que la educación sea un campo científico disciplinar se demanda de comunidad: la comunidad académica y la comunidad de práctica trabando como una sola.

El **aprendizaje en red** requiere de redes de sistemas de actividades en relación, además de considerar que los cambios en los modelos curriculares están influenciados por las TIC de la comunidad extendida; el aprendizaje situado se extiende a conflictos socio ambientales fuera del aula, de casa, son problemas del contexto comunitario (outdoor), por lo que el aula de clase no es el único escenario para enseñar / aprender.

La cognición situada permitiría comprender la cognición extendida la cual es cada vez más deslocalizada, por causa de las situaciones reales del mundo actual como se ha mencionado: crisis / colapso como las socioambientales y política; estas requieren de asistencia tecnológica de las comunicaciones y las redes. El aprendizaje extendido es deslocalizado porque está ahora fuera del aula, en un mundo remoto y virtual, pero que debe basarse en los contextos reales de las IED, de las escuelas, de la sociedad, por lo que se demanda trabajo en red, inter-red desde proyectos en el contexto del programa de formación - investigación de la interfaz universidad – contexto – escuela donde interactúan los pares: comunidad académica y comunidad de práctica.

En **síntesis**, los aspectos críticos identificados fueron:

- La concepción del currículo imbricada al desarrollo profesional docente (individual – colectivo) en las perspectivas sociocríticas y decoloniales para las cuales, en general, hay desconocimiento en los docentes, lo que hace que prime su inseguridad, si bien hubo alusiones en los grupos de discusión, es parte de un discurso y no de una acción toda vez que en las observaciones de clase y documentos curriculares, no se cumplen todos los principios de estos modelos en las ocho subcategorías analizadas.
- La falta de trabajo colaborativo, que permita trabajar en equipo de profesionales docentes: comunidad de práctica.
- La no **institucionalización** de la comunidad académica en vínculo con la comunidad de práctica docente de cada IED a través de un programa de formación - investigación – innovación a lo largo del tiempo, permanente, para convertir el ejercicio docente en actividad académica fundamentada en la investigación producción.
- La formación de profesores desde la comunidad académica y comunidad de práctica, en inter-red, aprendizaje situado y extendido.

14.3. Recomendaciones curriculares pertinentes para las IED - en función de los hallazgos y en el contexto actual del sistema educativo

Si bien a partir del análisis global obtenido por cada IED desde los instrumentos implementados, se han hecho recomendaciones que se plantean como generales para las IED, se presenta lo siguiente como complemento.

- Según el alcance de la investigación, que fue descriptivo y derivado de los datos cuantitativos / cualitativos, al caracterizar concepciones del currículo de los participantes de las cinco instituciones educativas, el valor de esta estará en identificar, por cada IED, la utilidad de los datos y tomar decisiones frente a lo encontrado, si bien parte de los resultados ya fueron socializados.
- Se recomienda que la atención explícita a las *concepciones de currículo* sea un precursor de la autorregulación de las creencias y prácticas de enseñanza por parte de los docentes.
- Toda recomendación curricular debe considerar factores como el análisis del contexto, la naturaleza de la escuela, el análisis de los currículos, el compromiso temporal, la participación de las partes interesadas y el tipo de desarrollo curricular.
- Considerando que las concepciones docentes impactan la comprensión sobre la motivación de los estudiantes, el contenido de enseñanza, las habilidades de los estudiantes y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la forma como cada docente comprende lo que enseña en relación con el cómo, cuando, por qué, con qué, dónde y para qué, se recomienda una mirada holística del currículo escolar, en lugar de una perspectiva individual de lo que cada uno enseña (trabajo de la comunidad de práctica). La orientación que se tiene sobre el currículo impacta en lo que creen y cómo lo usa en su diseño, implementación y evaluación.
- Hay necesidad de instalar en la formación del profesorado el trabajo sobre los procesos de construcción de concepciones como sustrato de la innovación e investigación didáctica (interacción de la comunidad de práctica y académica).

- Es recomendable que desde cada IED se pueda desarrollar un currículo basados en la escuela, que sea geolocalizado, es decir, que integre principios globales con valores y contextos locales y situados.
- Se hace un llamado a los educadores y a los responsables de la política curricular para enfatizar en el desarrollo de un currículo que fomente capacidades – competencias para comprender y resolver problemas actuales, lo que demanda transformar, entre otros, el concepto y la concepción de *contenido*; tales problemas pueden ser los organizadores curriculares que redimensionarían la razón de las disciplinas predominantes en la mayoría de las IED para que además, se integren de manera efectiva, los valores en la educación.

Para los gestores de política curricular y de acuerdo con Mora (2023) se plantean estas recomendaciones:

- Dado que los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje son más formulados por causa de las demandas internacionales que nacionales, se recomienda una **base curricular común mínima**, dada su ausencia, en pro de la autonomía y flexibilidad en entornos diversos, requiriéndose entonces unos lineamientos generales que respeten las autonomías.
- Tener una **política de formación docente** que sea **actual, pertinente, vinculada** y **acorde** a las necesidades de cada institución. Por ejemplo, desde el 2014 el MEN viene fomentando el “*programa todos a aprender*” (PTA), más, se recomienda que la política institucionalice en cada IEDE la **comunidad de práctica** en interacción con la **comunidad académica** para formarse e investigar.
- Transformar el **sistema de evaluación docente**; esta no debe ser orientada por los intereses gremiales, que hace un diagnóstico – formativo de “promoción automática”; hay que orientarla por criterios propios de la comunidad de pares (académicos y de práctica), en torno a un instituto superior de investigaciones en educación y alta formación de maestros, como diría la Misión Internacional de Sabios (2019). La Universidad Pedagógica Nacional podría tener este instituto dado el conocimiento e investigación en la formación docente.

- Se requiere **superar el PEI como simple formalidad**, debe ser una guía verdadera de calidad / pertinencia por y con el que trabaja la comunidad de práctica.
- Fortalecer la débil **conexión entre niveles educativos** de preescolar, básica (primaria, secundaria), media y superior. Para ello hay que trabajar en red y en interred desde la comunidad de práctica y comunidad académica.
- Se requieren licenciados especializados desde la educación preescolar y primaria y no solamente desde la básica secundaria.
- Es recomendable y urgente transformar el currículo para que deje de reproducir la inequidad y colonialismo.
- Regular el alcance de la educación como un derecho.
- En sintonía con la recomendación de trabajar las concepciones de currículo como base para la innovación pedagógica, se propone un programa permanente de formación que fomente la interfaz universidad, contexto y escuela. Este enfoque permitirá que los docentes reflexionen y transformen sus creencias y prácticas pedagógicas a partir de un diálogo constante con nuevas perspectivas y desarrollos en el ámbito educativo.
- Complementando la idea de un currículo basado en la escuela, es crucial diseñar programas educativos que incorporen valores y realidades locales dentro de un marco global. Esto no solo asegura la relevancia del contenido, sino que también promueve la identificación de los estudiantes con su contexto, en el más complejo de sus sentidos, uniendo así lo global con lo local y aumentando el compromiso con el aprendizaje.
- En relación con la recomendación de transformar el concepto de contenido y hacer énfasis en problemas actuales, se sugiere una revisión para que el currículo se centre en el desarrollo de capacidades necesarias para abordar desafíos contemporáneos. Esto implica un cambio hacia un aprendizaje más práctico, contextualizado y enfocado en la resolución de problemas reales.

-
- En sintonía con la orientación de cambiar el enfoque de la evaluación docente hacia un enfoque más formativo y menos centrado en estándares instrumentales, se propone un sistema de evaluación basado en criterios propios de la comunidad académica y de práctica. Esto garantiza que la evaluación sea más pertinente, relevante y útil para el desarrollo profesional de los docentes.
 - En concordancia con la necesidad de fortalecer la conexión entre niveles educativos y trabajar en red desde la interfaz Universidad – Contexto y escuela, se recomienda establecer vínculos sólidos y coherentes entre los diferentes niveles educativos. Esto facilitará una transición más fluida y una continuidad en el proceso educativo, evitando brechas entre los distintos niveles educativos.
 - Fomentar la integración de diferentes áreas del conocimiento y el fomento de capacidades y conceptos de manera transversal en diversos campos. Esto permitirá a los estudiantes desarrollar una comprensión más integrada y pertinente del conocimiento, preparándolos mejor para enfrentar entornos complejos en un mundo interconectado, ambiguo y abierto a múltiples desarrollos y tensiones del conocimiento, la sociedad y la cultura.
 - Esta recomendación tiene una implicación y es la posibilidad de fortalecer el currículo al reconocer la importancia de la diversidad cultural y la inclusión en el proceso educativo. Al integrar la diversidad en el currículo, se amplía la perspectiva de aprendizaje de los estudiantes, enriqueciendo su comprensión del mundo y fomentando una visión amplia del contexto en sus diversos niveles.
 - Cuando los maestros comprenden el currículo como un marco flexible que no solo abarca los contenidos académicos, sino que también integra valores, habilidades socioemocionales, la diversidad cultural y el contexto local, geolocalizado, se abre la puerta a un enfoque más holístico y pertinente en la enseñanza. Esta comprensión no solo implica orientarse por un campo de estudios, sino también adaptarlo y enriquecerlo de manera dinámica para satisfacer las necesidades y características individuales de los estudiantes.

- La investigación educativa contemporánea muestra consistentemente que la perspectiva o enfoque adoptado por los maestros en relación con el currículo tiene un valor significativo en sus prácticas . Una perspectiva más amplia y flexible del currículo tiende a fomentar prácticas pedagógicas innovadoras, interdisciplinarias y contextualizadas. Por otro lado, una visión limitada o rígida del currículo puede conducir a enfoques de enseñanza estandarizados y menos flexibles, que pueden no satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes ni prepararlos adecuadamente para enfrentar los desafíos del mundo actual.
- En el contexto actual, donde la educación se enfrenta a múltiples cambios y desafíos, el currículo se vuelve aún más crucial. Es vital reflexionar sobre cómo los maestros entienden y desarrollan el currículo en su práctica, ya que esto influye directamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Un currículo bien concebido y desarrollado de manera amplia no sólo proporciona conocimientos, sino que también fomenta capacidades, valores y una comprensión profunda del contexto, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, críticos y flexibles en una sociedad en constante, crisis, tensión y desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Acerda, C. C., & Sepel, L. M. N. (2019). Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. *Educação E Pesquisa*, 45, e197016. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945197016>
- Alencar, E. S. D., Jesus, P. D. S. D., & Díaz-Levicoy, D. (2020). Los documentos curriculares que guían la enseñanza de las matemáticas en el primer año de la educación primaria en Brasil y Chile: un análisis preliminar. *Ensino em Re-Vista*, 27(3), 838-856. Recuperado de: <https://doi.org/10.14393/er-v27n3a2020-3>
- Almeida Silva, C., & Camba, M. (2022). O currículo por projetos na dialética de Michel Foucault: desmistificando mecanismos de controle nos espaços escolares. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 9(21), 127-139. Recuperado de: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.15898>
- Arancibia, H. M., & Galaz R. A. (2019). Relaciones entre concepciones y prácticas pedagógicas: análisis de 13 Secuencias Didácticas de profesores de Historia usando tecnologías en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, XLV (1), 103-121. DOI: 10.4067/S0718-07052019000100103
- Arias y Ortiz, 2019. *Currículo decolonial: practicas curriculares y colonialidad de la educación*. Editorial Unimagdalena.
- Barbosa de Oliveira, I. (2017). *On (De)Coloniality: curriculum, within and beyond the west*. Boaventura and Education. Sense Publisher.
- Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Colección: Investigación cualitativa. Dirección: Uwe Flick. Morata.
- Baracaldo, B. P. R., Ruiz, M. J. C., Gómez, C. G. G., Castañeda, Y. P., Poveda, M. A. P., & Cruz, E. Y. Á. (2018). Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula. En L. B. Acuña, O. Cardozo & L. A. Londoño. *El desafío de ir juntos: Una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*, Tomo 2 (pp.103-145). Editorial IDEP.
- Barriga (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 98-115. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2023.40.1547>
- Bas, G., & Senturk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53.
- Boateng GO, Neilands TB, Frongillo EA, Melgar-Quiñonez HR y Young SL. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research. *Frontiers in Public Health*. 6: 149. doi: 10.3389 / fpubh.2018.00149
- Boggino, N. (2007) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias*. Eduforma
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks,

- and implications for professional development. *Teaching & Teacher Education*, 13(3), 259-278.
- Bozu, Z., & Imbernon Muñoz, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 1-10, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179004>.
- Brown, G. T. L. (2002). Teachers' conceptions of assessment. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Brown, G. T. L. (2003). Teachers' Instructional Conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE), Auckland, NZ, November 28—December 3, 2003.
- Bogotá (Colombia). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. (2012). Reorganización Curricular por Ciclos: Referentes conceptuales y Metodológicos.
- Bonilla, Y. N. M., & Garzón, I. B. (2021). Percepción de niños del grado quinto de primaria acerca de su vivencia de democracia. *Momento-Diálogos em Educação*, 30(01).
- Caballero (2023). Decisiones curriculares preactivas e interactivas de una profesora de Educación Básica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (37), 94-121. DOI: 10.25009/cpue.v0i37.2848
- Cadena, M. D. C. (2014). Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE). Bogotá: Mila.
- Carretero, E. (2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Nómadas*, 9, 1-9
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca Editores.
- Carvalho, J. G., & Mendes, J. R. (2021). Uma tessitura sobre relações temporais e espaciais em práticas culturais (escolares) que reverberam efeitos no currículo. *ETD Educação Temática Digital*, 23(1), 231-249. Recuperado de: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8657043>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio* 43: 1-13
- CEDID (2016). CEDID Guillermo Cano Isaza Proyecto Educativo Institucional "Un proyecto de Vida". 120. Retrieved from <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-tecnico-cedid-guillermo-cano-isaza-ied>
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S., Shawn, M., & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3, 159-179.
- Conde Bermúdez, M. C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá DC: Subdirección Imprenta Distrital.
- Chang, K.-W. & Elliott R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 20 (2004) 817–831. doi:10.1016/j.tate.2004.09.002

- Charry, Óscar, Jaramillo, D., & Tamayo, C. (2020). Currículo [de matemáticas]: una problematización de la dicotomía teoría/práctica desde un territorio chocono. *Educação & Realidade*, 45(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/106760>
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165
- Cheme, R. (2022). Análisis de la inclusión de las TIC en escuelas públicas, de nivel primario, de Santa Rosa (La Pampa, Argentina) a partir de la implementación del Programa Primaria Digital. 13(25), 162-166. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/37709>
- Chona Duarte, G., & Fonseca Amaya, G. (2009). El problema es que uno no habla con el colega: huellas de un recorrido hacia propuestas de currículo interdisciplinario.
- Constela, J., Vera, A., & Jara, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-15. <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>
- Conde Bermúdez, M. C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá DC. Subdirección Imprenta Distrital.
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, Bauru, v.27, e0065, p.269-284, Jan.-Dez., 2021. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdcvqpDLDFMRhPxJsm7FvQN/?format=pdf&lang=es>
- Da Silva, D. M., Albino, Â. C. A., & de Souza Honorato, R. F. (2023). Tudo é novo? uma análise das significações de "inovação curricular" no Novo Ensino Médio. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570274334032/html/>
- Da Silva Junior, A. O. (2021). Entre princesas e heróis: reflexões sobre identidades e currículo. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(35), 84-104. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/352008739_Entre_princesas_e_herois_reflexoes_sobre_identidades_e_curriculo
- De Faria, E. Creencias y Matemáticas. (2008). Cuadernos de investigación y formación en Educación Matemática. 3(4) 9-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/issue/view/755>
- De Oliveira, A.V. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education, *Globalisation. Societies and Education*, 9: 3-4, 381 - 397, DOI: 10.1080/14767724.2011.605323
- Diniz, A. L. P., Vieira, D. D., & de Araújo Brito, L. T. (2022). análise do discurso das orientações curriculares para o ensino médio—ocem: Currículo, Interpelação ideológica e ensino de literatura. *Revista Educação e Linguagens*, 11(22), 93-114. Recuperado de: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducclings/article/view/5228>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: opções pedagógico-curriculares para o 1.º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación* (85)1, 205-225.

- Drenoyianni, H., & Bekos, N. (2023). IT teachers' beliefs about alternative curriculum designs: Results from a mixed methods study. *The Curriculum Journal*, 34, 315–334. <https://doi.org/10.1002/curj.176>
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. & Vallance, E. (Eds.) (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, (pp.1-18), CA: McCutchan.
- El País (05 de diciembre de 2023). Pruebas PISA: Colombia cae en matemáticas, lectura y ciencia. <https://elpais.com/america-colombia/2023-12-05/colombia-pierde-puntaje-en-las-pruebas-pisa-de-2022-menos-que-el-promedio-de-la-ocde.html>
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6, 27-36.
- Eyng, A. M., Silva, J. A. P. da, & Cardoso, J. C. (2021). Diálogo Intercultural no currículo para a efetivação da Educação em Direitos Humanos: possibilidades e limites. *Educação*, 46(1), e2/ 1–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.5902/1984644439257>
- Evaluaciones Censales. (2015) Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236978.html>
- Fajardo, N. D., & Pastrana, L. H. (2010). El Fortalecimiento a la articulación curricular y el Proceso de Evaluación de la Escuela Normal Superior María Montessori.
- Fernández Vilar, M. Á., & Bernabé Villodre, M. d. (2019). Análisis Comparativo del Proceso de Evaluación en el 2º Ciclo de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (12), 157-177.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91617139002.pdf>
- Fonseca, G. R. (2019). As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico – fatores constrangedores invocados pelos formadores para o uso das tecnologias. *Educ. Form.*, 4(11), 3–23. Recuperado de: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.254>
- Garcia, A., & Rodrigues, A. de C. (2019). Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação & Realidade*, 44(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84915>
- García, R., Adrián J. (2018). Transformación curricular y educación digital en la Educación Media venezolana. *Eduweb*, 12(2), 216-225.
- García-Muñoz, C. y Gómez-Gallego, R. (2021). Aproximación epistemológica a los imaginarios sociales, como categoría analítica en las ciencias sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19 (2), 219-232. Publicación electrónica del 25 de agosto de 2021. <https://doi.org/10.21500/22563202.4807>
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (1981). *Curriculum & instruction: Alternatives in education*. CA: McCutchan.
- Gil, D y Rico, L (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Investigación Didáctica* 21, 27-47.

- Guerra-Sua, Á. M. (2019). Challenges for Peacebuilding and Citizenship Learning in Colombia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 169-186. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.cpci
- González Orjuela, L. M., Ospina Robles, M. C., & Hernández Moncada, N. C. (2012). Los ambientes de aprendizaje. *Reorganización curricular por ciclos: v. 1.*
- Gonçalves, V., Magoni, F. M., da Silva, L. C. B., & Loureiro, A. C. (2023). Tecnologias digitais e currículo de ciências da natureza: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Revista EDaPECI*, 23(1), 91-101. Recuperado de: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/18465>
- Gualteros, W. y Córdoba M. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, 8(15), 15-32. file:///C:/Users/Dell/Downloads/cangulomuoz,+Gestor_a+de+la+revista,+art1.pdf
- Guber, R. (2001). "la observación participante" en *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Hernández Flórez, N., Morenos Farias, R., & Pilonieta Peñuela, G. R. (2009). Seguimiento a la implementación del enfoque de la educación organizada en ciclos en 56 instituciones del Distrito Capital.
- Hernández, B. R., & Martínez, L. F. P. (2017). Conocimiento profesional del profesor de ciencias al abordar cuestiones sociocientíficas: un estudio de caso de un grupo de investigación en la interacción universidad-escuela. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas (Extra)*, 2931-2936
- Hernández-Sampieri, C. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Herrera Gonzalez, J. D., Florido Mosquera, H. E., Guerrero, M., & Mora, R. (2006). Pilotaje de los observatorios locales de educación y pedagogía.
- Hill, H. C., Lovison, V., & Kelley-Kemple, T. (2019). *Mathematics Teacher and Curriculum Quality, 2005 and 2016*. *AERA Open* (5) 4.
- Hongle, S. (2022). A atividade de avaliação dos resultados da formação para alunos do ensino médio: Finalidades, princípios, critérios, formas e processo de implementação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 33(00), e022023. Recuperado de: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9644>
- Huang, J. I. (2022). A conceptual framework for developing a glocalized school-based curriculum. *International Journal of Chinese Education* (11)2.
- Howard, S., San Martin, C., Salas, N., Blanco, P., y Díaz, C. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 197-219.
- Ibarra, J., & Arlegui, J. (2010). El grupo de discusión como técnica para analizar los discursos sobre cuestiones medioambientales. *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, 65, 86-95
- Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276-286.

- Lombo, J. S. (2023). Gustavo Petro tras prueba Pisa: "Colombia tiene un sistema educativo que ha fracasado". *El Tiempo*, 05 de diciembre de 2023. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/colombia-tiene-un-sistema-educativo-que-ha-fracasado-gustavo-petro-tras-pruebas-pisa-832789>
- Luna, E., & López, G. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar* Número 58, 65-76.
- Manley-Delacruz, E. (1990). Revisiting Curriculum Conceptions: A Thematic Perspective. *Visual Arts Research*, 16(2), 10-25. <http://www.jstor.org/stable/20715727>
- Martínez Galaz, C.P (2015). Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología. Tesis. Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/294034>
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O., & Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107- 125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>
- Martínez, L., Parga, D.L. (Comp.). (2014). Formación permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: currículos, fundamentos y roles, una experiencia en construcción. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.worldcat.org/isbn/9789588650975>
- Martínez, L., Parga, D., Garzón, I., Rodríguez, B., y Aldana, A. (2023). Caracterización curricular: qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy. Proyecto de Investigación Convenio No 69 IDEP-UPN: Productos 1, 2 y 3.
- Martínez, L., & Rodríguez, B. (2019). Ejes dinamizadores, obstáculos y cuestionamiento develados en profesores en ejercicio al participar en un modelo de formación a través de cuestiones sociocientíficas en interacciones universidad escuela. Paper presented at the VI Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *REDIE. Revista electrónica de investigación en educación*. 20(1), 38-47.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Mendes, R. F., & Marques, W. (2021). Currículo integrado e práticas de ensino integradas no IFNMG – Campus Almenara. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1–24. Recuperado de: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13613>
- Meier, S., Raab, A., Höger, B., & Diketmüller, R. (2022). 'Same, same, but different?!' Investigating diversity issues in the current Austrian National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review* 28 (1), 169–185.
- Melesse, S., & Belay, S. (2021). Curriculum Conceptualization, Development, and Implementation in the Ethiopian Education System: Manifestations of Progressive Curriculum Orientations. *Journal of Education* (1), 69–79.
- Mendez Reyes, Johan. (2021) Universidad, ciudadanía e interculturalidad. Aportes para una pedagogía decolonial/University, citizenship and interculturality. Contributions for a decolonial pedagogy." *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 26, no. 95, Oct.-Dec. 2021, pp.

- 153+. Gale OneFile: Informe Académico, https://go-gale-com.biblioteca.unimagdalena.edu.co/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&retrievalId=aa198f0c-1619-4b99-b6c8-29eb5b57a3f1&hitCount=1&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=1&docId=GALE%7CA678032919&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=ZSPS&prodId=IFME&pageNum=1&contentSet=GALE%7CA678032919&searchId=R1&userGroupName=unimagdalena&inPS=true
- MEN (1997). Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación. Retrieved from Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Meurer (Brasil), S. dos S. (2021). A escolarização do ensino de ciências na educação primária no Paraná: entre o desencantamento do mundo e o utilitarismo, matizes de educação moral. *Revista História Da Educação*, 25, e102325. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/102325>
- Minciencias (2021). Modelo de clasificación de Revistas científicas – Publindex.
- Miñana Blasco, C. (2000). Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana.
- Mora, W.M. (2023). Documento de trabajo sobre aspectos conceptuales y metodológicos asociados al currículo.
- Mora, W.M.; Parga, D.L. (2021). Didáctica ambiental: un aporte desde la didáctica de las ciencias. XI congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias: aportaciones de la educación científica para un mundo sostenible, 7-10 sep., 2021. Edita: *Revista Enseñanza de las ciencias*, 2311-2314.
- Morelatti, M. R. M., Ortega, E. M. V., Teixeira, L. R. M., Furkotter, M., Fujita, O. M., Carvalho, L. F., & Batista, A. R. (2019). Material Curricular Paulista de Matemática: opção de uso por professores de um município paulista. *Educação & Realidade*, 44(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/81677>
- Moruzzi, A. B. (2020). Linguagens, interações e brincadeiras—preposições para o currículo na educação infantil. *Revista Educação e Linguagens*, 3(5), 16-26. Recuperado de: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducclings/article/view/6389>
- Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, 3.
- Nicastro, S. (2010). “La cotidianidad de lo escolar como expresión política” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendija, p. 212.
- Ocaña, A. O., & López, M. I. A. (2021). Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación. *Entre Textos*, 3, 62-63.
- Oliveira, A. D. de, & Rios, J. A. V. P. (2017). experiências pedagógicas de um currículo em movimento no ensino médio em território rural. *Revista Teias*, 18(50), 151–165. Recuperado de: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30518>

- Otero-Saborido, F. M., & Vázquez-Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (12)1, 47-58.
- Osorio Ospina, A. M. (2021). Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea. *Ciencias Sociales Y Educación*, 10(19), 141-166. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a6>
- Ostermann, F y De Holanda Cavalcanti, C. (2011). *Teorías de aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS. Conductismo. dos autores 1a edição. <http://www.ufrgs.br/tri/sead/publicacoes/documentos/livro-teorias-de-aprendizagem>
- Ouza, L. N., Eugenio, B., & Pereira, S. M. C. (2022). A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino de Educação Física: O contexto da produção do texto. *Educação Por Escrito*, 13(1), e43681. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.43681>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación* 86(1), 187 - 204.
- Paraskeva, J.M. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 121-134.
- Paraskeva, J.M. (2021). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. Palgrave Macmillan.
- Parga, D.L. (2019). *Conhecimento didático do conteúdo ambientalizado na formação inicial do professor de química na Colômbia*. Tesis (Doctorado en Educación en Ciencias). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Facultad de Ciencias, Universidad Estadual Paulista –UNESP–, “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2019. <http://hdl.handle.net/11449/190931>
- Parga, D.L.; Mora, W.M. (2023). Aspectos metodológicos para caracterizar concepciones del currículo: Documento de trabajo en el marco del proyecto Caracterización curricular: qué piensan y que hacen las y los maestro en el aula hoy. *Convenio 69 de 2023 IDEP – UPN*.
- Peñuela, D. (2021). Dinámicas de integración curricular escolar: Interdisciplinariedad en la producción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 12(30). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11437>
- Pino-Fan, L. R.; Parra-Urrea, Y. E. & Castro, W. F. (2019). Significados de la función pretendidos por el currículo de matemáticas chileno. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 201-220. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.sfp
- Pinto (Brasil), N. B. (2020). O currículo escolar sob o olhar da História Cultural e a modernização do ensino da aritmética na Escola Primária Paranaense no início do Século XX. *Revista História Da Educação*, 24, e99392. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/99392>
- Pinto Junior, A., & Ribeiro Junior, H. C. (2023). História no ensino secundário: reformas, currículo e sensibilidades. *ETD - Educação Temática Digital*, 25(00), e023002. Recuperado de: <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8664268>
- Porlán, R y Rivero, A (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Diada Editorial SL.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.

- Restrepo, E. (2016). "Trabajo de campo" en Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión Editores, Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Rincón, F., Amézquita, C., Ángel, N., Osorio, A., (2015) Efectos de la organización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C. Bogotá: IDEP - Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez A. (2018). Reorganización curricular por ciclos y campos de pensamiento.
- Rodríguez Hernández, B. F. (2017). Conocimiento profesional del profesor de ciencias al abordar cuestiones socio científicas: un estudio de caso de un grupo de investigación en la interacción universidad-escuela
- Rodríguez, B. F. H. (2023). La ambientalización curricular: un diálogo de saberes para mitigar la violencia en población de jóvenes y adultos. *Saber pedagógico en Educación ambiental*, 89. Retrieved from <https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-05/LIBRO%20%20EDUCACION%20AMBIENTAL%20final.pdf#page=90>
- Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo socio crítico en un mundo parcialmente globalizado. Seminario sobre Educación de Personas Adultas. <https://fdocuments.net/document/rodriguez-rojo-martin-una-didactica-critica-para-el-curriculo-sociocritico-en-un-mundo-parcialmente-globalizado.html?page=1>
- Romero Parra, R.; Barboza Aremas, L.; Romero Chacín, J.; Faría Romero, J. (2023). Implementación de guía teórico-práctica para la realización de proyectos de investigación como objeto de aprendizaje para entornos virtuales. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25 (1), 6-23. www.doi.org/10.36390/telos251.02
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 5-18.
- Sanabria, L., Pérez, M., y Riascos, L. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la educación obligatoria de Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 231-254. https://www.researchgate.net/publication/347137217_Pruebas_de_evaluacion_Saber_y_PISA_en_la_Educacion_Obligatoria_de_Colombia
- Sánchez, L (2005). Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docente universitarios y profesionales universitarios y profesionales no docentes. *Anales de psicología*, 21(2), 231-243, https://www.um.es/analesps/v21/v21_2/05-21_2.pdf
- Samier, E. A. (2021). Critical and postcolonial approaches to educational administration curriculum and pedagogy. En E. Samier, E. ElKaleh, & W. Hammad, *Internationalisation of Educational Administration and Leadership Curriculum: Voices and Experiences from the 'Peripheries'*. Scotland: Emerald Publishing Limited.
- SED – Secretaria de Educación de Bogotá. (2022). Secretaría de Educación Distrital. Obtenido de Red Académica: <https://redacademica.edu.co/colegios/institucion-educativa-distrital-campestre-monte-verde>
- SED, S. d. E. d. B., Alcaldía Mayor. (2011). Reorganización Curricular por Ciclos. referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1009>

- Sierra Sierra, M. L., Bolívar Mojica, N., & Cortés Oviedo, J. B. (2019). Ciclos y campos de conocimiento. Una apuesta al diálogo de saberes y la transformación pedagógica de la escuela. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2261>.
- Silveira, Éder da S., Silva, M. R. da, & Oliveira, F. L. B. de. (2021). Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(esp.3), 1562–1585. Recuperado de: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>
- Sousa Santos, B. (2017). Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata.
- Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. Quinta edición. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y Desarrollo del currículo. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L (2002). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata S.A.
- Thiesen, J. da S. (2019). Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação E Pesquisa*, 45, e190038. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190038>
- Thiesen, J. da S., & Seabra, F. (2020). Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. *Educação*, 45(1), e79/ 1–26. Recuperado de: <https://doi.org/10.5902/1984644438651>
- Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.
- Torres Martínez, G. I., y J.E. Guerrero Romero. (2018). El currículo de ciencias naturales en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX: permanencias, transformaciones y rupturas. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 63-87. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3885>
- Wang, T. (2019). Competence for Students’ Future: Curriculum Change and Policy Redesign in China. *ECNU Review of Education*, 2(2), 234–245.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Valencia, E. (2023). Análisis de la propuesta docente para cada ciclo y campo escolar. IEDR Campestre Monteverde. Concepto académico.
- Vargas, E., & Hernández, O. (2009). La función social y ecológica de la propiedad en los cerros orientales de Bogotá. El caso del Barrio San Luis del Cabo. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/433ab6ed-ef3b-4d3a-864d-42eb0839e0f8/content> Facultad de Derecho, Universidad de Los Andes.
- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía en: Mario Díaz y José Muñoz (editores) *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC
- Verdeja Muñiz, M., & González Riaño, X. A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación* (76), 143-168.

- Villanueva, R., & González H. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto escolar colombiano. *Revista Educación*, 2021, 45(1), DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40620>
- Villegas, J. P., Rodríguez Ibáñez, M. C., Coca Lemus, J. V., & Ruiz Alfonso, E. Y. (2012). Transformando mentalidades: una política de calidad. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/777>.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. Akal.
- Wang, T. (2019). Competence for Students' Future: Curriculum Change and Policy Redesign in China. *ECNU Review of Education*, 2(2), 234–245.
- Yang, W., & Li, H. (2022). Curriculum Hybridization and Cultural Glocalization: A Scoping Review of International Research on Early Childhood Curriculum in China and Singapore. *ECNU Review of Education* (2)5, 299–327.
- Yang, W., & Li, H. (2022). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood* (23)1, 48–67.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Cosmos Corporation Sage. <https://lccn.loc.gov/2017040835>
- Zabalza Navarro, V., & González Torres, A. (2023). La cultura digital en el currículo de la escuela telesecundaria. *Revista Eduweb*, 17(2), 9-23. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.1>

Anexos

Anexo 1 Artículos analizados en relación con el tema currículo

Título del artículo	Año de publicación	Autores
Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional	2015	Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia
Investigación en pedagogía ciudadana 2008 - 2017	2015	Yolanda Sierra León
Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina	2015	Javier Murillo Torrecilla
Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo	2015	Horacio Ademar, Silvia Noemí Vidales
Medio ambiente, pedagogía ciudadana y derechos colectivos	2015	José Ernesto Ramírez, Gloria María Bermúdez, Claudia Yaneth Avendaño
Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia	2015	Julián De Zubiría Samper
Problemas y retos de la educación rural colombiana	2017	Jairo Arias Gaviria
Interfaz Universidad - Escuela: innovaciones pedagógicas a partir del desarrollo de un MOOC sobre Cuestiones Socio Científicas (CSC) como estrategia didáctica	2017	María Alejandra Beltrán Penagos, Katherin Alexandra Gutiérrez Verano, Leonardo Fabio Martínez Pérez, Jorge Enrique Ramírez Martínez
Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia	2018	Diego Hernán Arias Gómez
Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana	2018	Yolanda Gómez Mendoza
Consideraciones sobre la investigación en educación matemática en Colombia	2019	Iván Darío Flórez Rojano, Nelly Yolanda Céspedes Guevara
Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización	2022	Carlos Fernando Trejos García

Anexo 2 Artículos analizados sobre el tema *Pandemia*

Título del artículo	Año de publicación	Autores
Balance de la pandemia: posibles lecciones aprendidas para el sector educativo en Bogotá	2021	Oscar Alexander Ballén Cifuentes, Luis Alejandro Baquero Garzón, María Jimena Padilla Berrío, Daniel Felipe Bernal Sáchica
La Educación, persistencias, transfiguraciones y desvanecimientos en tiempos de pandemia	2021	Óscar Leonardo Cárdenas Forero, María Liliana Benítez Agudelo, Sonia Milena Uribe Garzón
Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades	2021	Diego Gutiérrez Chaparro, Nydia Esperanza Espinel Barrero
El quehacer investigativo en la escuela: entre los quiebres pandémicos y la reivindicación del respeto y la (in)utilidad	2021	Cristian Andrés Verano Camayo, Angie Quimbay Rincón
Relación entre el acompañamiento recibido en el Programa Todos a Aprender (PTA) y la práctica pedagógica de los docentes, en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19	2023	Juan Arturo Jiménez-Parra
Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia	2023	Diana D. Castro- Hernández, Oscar Mauricio Cárdenas Maldonado
COVID-19 y escuela: ¿el espejismo de la innovación?	2023	Henry Wilson León- Calderón, Carlos Eduardo Cruz- Gómez, Dina Sofía Gualdrón- Álvarez
Reapropiación de recursos educativos obsoletos ante las brechas tecnológicas durante el Covid-19	2023	Luis Rubén Pérez Pinzón, Gladys Correa

Anexo 3 Programa de formación

1. Descripción Programa de formación desde la investigación - acción

La formación es objeto de la pedagogía, por lo que un programa de esta naturaleza debe permitir responder a preguntas sobre la *formación de los individuos*, en este caso, la formación de un grupo de docentes para dar cuenta de: ¿Qué conocimiento? ¿Qué educación? ¿Para qué escuela? ¿Para qué sujetos? ¿Para qué sociedad y cultura? Lo que es diferente si se refiriera a la didáctica, que lleva a preguntas específicas de la enseñabilidad de cada disciplina, por ejemplo: ¿qué concepto de ácido o de base, se requiere para interpretar adecuadamente la capacidad de resistir al cambio de pH de la sangre? (Mora & Parga, 2014), es decir, que los dos son complementarios: la pedagogía y las didácticas específicas.

Así que, en el Proyecto “Caracterización curricular: qué piensan y qué hacen las y los maestros en el aula hoy” se desarrollará desde dos principios: el *holístico* y la *investigación - acción con carácter formativo*. Para el *primer principio*, lo holístico, se entiende como la relación intrincada investigación – formación que considera que los docentes de las cinco instituciones educativas podrán, a partir de los resultados de la primera fase de investigación (etapas 2 y 3²) en las Actividades 1 y 2 (**Tabla 1**), analizar las concepciones / representaciones acerca del currículo y desde allí, responder a preguntas asociadas con las implicaciones de las concepciones / representaciones de este en la acción docente, y proponer acciones, criterios de mejora o recomendaciones para su transformación (etapa 4)³.

Este principio del holismo está asociado a un principio del constructivismo didáctico que plantea que, se deben conocer las concepciones del estudiantado para enseñar en consecuencia. De esta manera, el programa de formación se valdrá de la caracterización hecha en los docentes para que ellos mismos analicen y cuestionen la influencia de las concepciones / representaciones del

² Etapa 2. Proceso de campo para desarrollar el trabajo con las instituciones. Diseño y Aplicación de instrumentos para caracterizar concepciones y representaciones del currículo. Se desarrollará un proceso comparativo.

Etapa 3. Proceso de campo para la observación de concepciones y representaciones en la implementación de prácticas docentes. Para esto, se trabajará con la observación de clases y revisión de documentos del diseño microcurricular que permita caracterizar la diversidad de concepciones y representaciones del currículo en la implementación de prácticas docentes.

³ Etapa 4. Definición de recomendaciones frente a las concepciones y representaciones del Currículo y su implementación en las prácticas docentes. Se hará un proceso de concertación, mediante Grupo de discusión, con los profesores participantes para compartir las caracterizaciones y análisis hechos. Será un proceso acotado de investigación - acción de acuerdo con el diseño de instrumentos.

currículo en la práctica docente y en la pertinencia de la formación. Aquí, desde la investigación – acción se estaría identificando una problemática *de la práctica y para la práctica docente*.

El *segundo principio*: toda investigación acción (IA) genera formación profesional, lo que ha llevado a establecer, en muchos casos, redes entre docentes e investigadores, lo que Martínez y Parga (2014) asumen como el programa de formación en la interfaz universidad – escuela.

Tabla 1. Actividades del programa de formación

Actividad	Preguntas orientadoras	Dimensiones iniciales de análisis
Actividad 1. Cuestionar las ideas previas a la luz de distintos modelos curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué implicaciones tienen las concepciones / representaciones del currículo en la formación y enseñanza de sus estudiantes? 2. ¿En qué influye la concepción que tiene del currículo en su práctica docente y por qué? 3. ¿Cómo influye el contexto en el currículo que se planea y en el implementado? 4. ¿Qué ciudadanos se forman desde estas concepciones / representaciones de currículo? 	<p>Relación concepción y acción docente (1, 2)</p> <p>Pertinencia del currículo (3, 4)</p>
Actividad 2 Investigar la práctica como forma de mejora del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué opina de sus concepciones sobre el currículo? 6. ¿Las cambiaría? ¿Por qué? 7. ¿Qué se debe cambiar frente al currículo? 	<p>Reflexión en la formación – transformación</p> <p>Relación innovación investigación</p>
Actividad 3 Continuidad	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cómo garantizar orientaciones para continuar el proceso investigativo al culminar el proyecto IDEP-UPN? 	<p>Lineamientos y continuidad</p>

Según Boggino et al. (2007) la IA (1) clarifica ideas y diagnostica situaciones problemáticas, pero esta debe (2) ir hacia la formulación de estrategias de acción para resolver el problema, (3) ponerlas en práctica y evaluarlas y (4) tener una nueva aclaración de la situación problemática. Si bien la IA tiene diferentes matices, por ejemplo, con el desarrollo del conocimiento profesional docente (Carr y Kemis), en la acción educativa y su relación con el saber educativo y el desarrollo curricular (Stenhouse y Elliot), en la educación popular y experiencias en la educación no formal e informal (Freire, Fals Borda), se asume como una práctica social reflexiva entre colegas (docentes - investigadores de la interfaz universidad escuela), intenta estudiar los problemas científicamente para guiar, transformar, evaluar decisiones y acciones; abre el trabajo docente a la crítica; permite percibir situaciones educativas como problemáticas, por ejemplo “*Cómo los maestros y maestras, en contexto, construyen y desarrollan concepciones y representaciones del currículo que se implementan en las prácticas docentes hoy*”; aquí, lo clave será que los participantes las asuman

como problemática para ser cambiadas y pensarse en otras alternativas; permite tomar decisiones para cambiar el ejercicio profesional docente; la IA es un aprendizaje entre docentes, adultos, que integran conocimiento científico (teorías y modelos sobre el currículo, por ejemplo) y saberes populares cotidianos de la práctica docente; por lo tanto, busca transformar actitudes y concepciones.

Con lo planteado, el programa de formación permitirá:

- Reflexionar sobre las concepciones curriculares del profesorado para contribuir con el mejoramiento de sus acciones docentes e investigativas.
- Favorecer la formación investigativa de los docentes de las cinco instituciones, al contribuir en la resolución de una problemática asociada a las concepciones / representaciones implementadas en sus prácticas docentes.
- Partir de las realidades contextuales de cada una de las cinco instituciones educativas participantes, construyendo y reconstruyendo significados y acciones curriculares y docentes.
- Construir conocimiento colectivo para la acción institucional o colectiva, propia de cada colegio participante; este conocimiento tiene gran potencial por fomentar el trabajo en equipo antes que individual.
- Analizar la realidad escolar curricular desde la experiencia propia, para mejorarla y si es posible, cambiarla.
- Generar procesos reflexivos críticos para considerar las concepciones / representaciones curriculares y estos a su vez, implican transformar acciones y actitudes en las prácticas docentes.
- Cumplir la espiral de la IA, planear la acción, observar, reflexionar y volver a planear y así sucesivamente.
- Usar en el programa de formación desde la IA criterios de calidad propios de la investigación.

Con lo anterior, el programa de formación desde la investigación – acción, en las cinco instituciones participantes, demanda de profesores e instituciones interesadas en participar, asumir las concepciones / representaciones curriculares en las prácticas docentes como objeto de investigación y de mejora, lo que lleva a evaluar las propias, las de los demás colegas, favorecer la docencia y la formación de los futuros ciudadanos. La IA independiente de lo que se investigue, conlleva a un *proceso de formación profesional docente*.

Se propone la formación desde la IA porque por tradición, el currículo en los programas de *formación inicial* docente, ha estado desde niveles no deseables y más bien poco, en los niveles más deseables (Parga & Pinzón, 2014); es decir, desde los modelos *enciclopedistas* o *perennialistas* en los cuales el conocimiento se asume como único y definitivo, se privilegia la transmisión de contenidos por estar centrados en las disciplinas, sin considerar su relación con dimensiones relevantes como la filosofía, la historia, lo social, lo económico o lo político. En el modelo *técnico* se enfatiza en la formación instrumental y eficientista del docente, se enseña a programar; en el modelo *práctico* o *socio constructivista* se forma para el trabajo colaborativo y para que el docente investigue su práctica, la cual debe ser contextualizada.

En el modelo *sociocrítico* se forma para la emancipación y transformación social, a partir del análisis de relaciones de poder referidas a ideología, raza, clase y género. El modelo decolonial se orienta a la justicia social desde una perspectiva intercultural, interétnica e intergénero que posibilita problematizar y superar procesos de exclusión y dominación vigentes en la sociedad y que se relacionan, entre otras, con la existencia de la pobreza, la violencia, la desigualdad y crisis ambiental.

El currículo en la *formación continua* docente, ha tenido varias perspectivas: por ejemplo, la de orientación *individualista* en la que cada docente decide en qué se forma, es un currículo autónomo; en el modelo de *observación – evaluación*, hay aprendizaje entre iguales, cuenta con un observador externo que hace recomendaciones e invita a reflexionar y analizar; en el modelo de *desarrollo y mejora*, el docente requiere formarse porque hay una necesidad contextual para resolverse con otros; el modelo de *entrenamiento institucional*, se da cuando se asiste a programas, cursos, seminarios, etc., y el docente adapta lo aprendido a su contexto; en el modelo de *investigación*, el profesorado resuelve un problema de su práctica, siendo un profesor investigador de su acción, asesorado por otros investigadores o no; y en la perspectiva de *formación y cultura profesional* hay una relación entre formación individual, desarrollo profesional y desarrollo institucional. En la perspectiva del *modelo decolonial / justicia curricular*, ante todo se busca resolver problemas sociales por lo que se cuenta con la participación de todos los implicados en estas problemáticas.

Respecto a las actividades del programa de formación, se desarrollarán desde *grupos de discusión* (GD) conformados en cada una de las instituciones educativas; serán consignados en registros cualitativos (o *memorandos* como se denomina en esta técnica) las transcripciones de las grabaciones de los acuerdos frente a lo discutido; estos se socializarán y analizarán por cada equipo coordinador ante los demás equipos de coordinadores (para la actividad 1 en la etapa 2 y 3 de la IA) y las actividades 2 y 3 en la fase 2 (etapa 4).

El GD, como técnica de la investigación cualitativa, según Ibarra y Arlegui (2010) es una de la más adecuadas para observar procesos de formación y de opinión; para analizar los discursos significativos del grupo; para captar representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un sector; permite contextualizar los resultados obtenidos. En la producción en grupo, es importante lo *que se dice, cómo y cuándo lo dice y para qué lo dice*. En este proceso, el rol del moderador será fundamental para asegurar que los participantes hablen entre sí en lugar de interactuar solo con el investigador o “moderador” (Barbour, 2013). Por su mecanismo de desarrollo el GD muestra alternativas de la reflexión, lo que es parte de la espiral de la IA, que es más favorable al hacerse en grupo, en una perspectiva contextual; son analizadores de la práctica docente y genera confianza en los docentes, al ver reflejados en los demás colegas, concepciones similares, prácticas comunes y problemas semejantes. La IA permite reflexionar *en y sobre* la acción, diagnosticar y analizar de forma crítica, las acciones orientadas por las concepciones curriculares y generar actitudes de colaboración. Esta técnica se complementa con las observaciones de clase y los análisis de los diseños docentes.

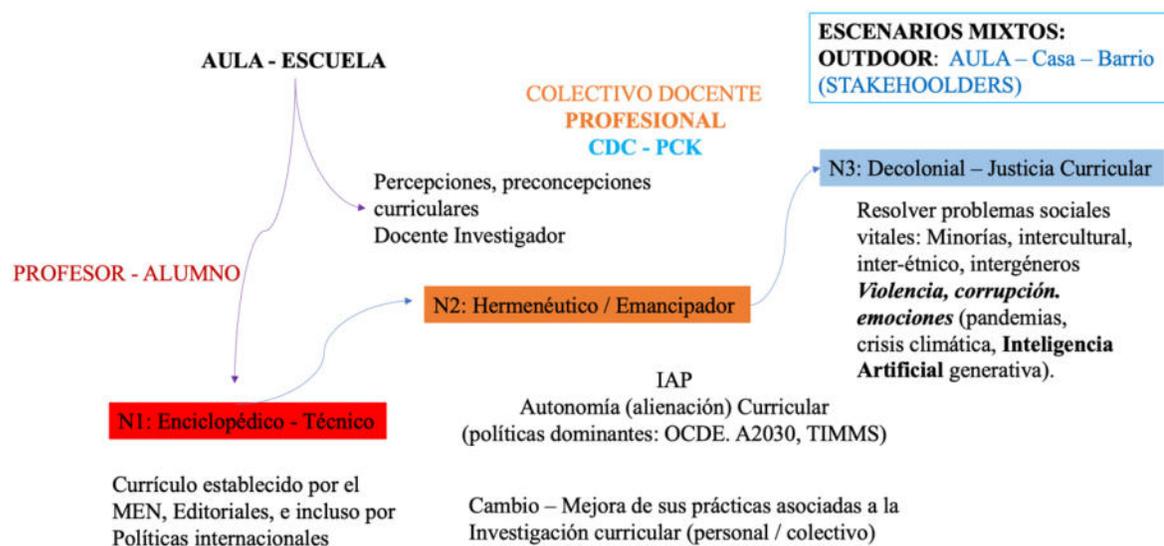
De acuerdo con Boggino et al. (2007) hay diversas modalidades de IA: como el empírico analítico, el hermenéutico o práctico y el crítico o emancipatorio. El que por lo general se asume en los programas de formación estaría entre los dos últimos: el *hermenéutico* cuyo propósito es el interés interpretativo y práctico, comprender la práctica y las concepciones, pero se pueden asumir aspiraciones técnicas de cambio; el rol del investigador es ser un asesor que fomenta la participación y reflexión *con* los participantes; predomina el paradigma cualitativo con técnicas de observación y entrevistas. En el *emancipatorio* el propósito es liberar a los participantes de la tradición y coerción de las políticas educativas, lograr la autonomía curricular, incluso, superar la decepción propia; se busca cambiar las concepciones y acciones propias; el investigador será un moderador del proceso con la misma responsabilidad de todos los participantes; y en lo metodológico es igual que en el hermenéutico. Estas modalidades estarán supeditadas por las propias concepciones de currículo de los participantes.

Hacer un programa de formación innovador y diferente, debe superar las modalidades descritas, pues hoy se debe favorecer a las minorías, la perspectiva intercultural, los miedos asociados a la vida en la escuela, los espacios de violencia, intergéneros, interétnicos, que considere las emociones docentes y del estudiantado frente a las crisis actuales (pandémica, climática, bélica, de valores), es decir, que desborde el aula de clase y se trabaje con los *stakeholders* (diferentes actores sociales interesados en los problemas reales y contextuales); siendo así, se demanda de una perspectiva curricular *decolonial y de justicia curricular*. Esto se da en escenarios b-learning y

outdoor porque se sobre pasa el interés por la profesionalidad docente como única forma asociada al desarrollo curricular; se asumen nuevos retos asociados con el papel del profesorado como un resolutor de los problemas sociales que son problemas vitales, y no solo los problemas del aula; por esto, se redimensiona el tema del compromiso curricular con el contenido de enseñanza que fue lo central en la investigación del conocimiento didáctico del contenido (CDC) / pedagogical content knowledge (PCK) (CDC) como lo plantean Parga et al. (2015).

En síntesis, la propuesta se esquematiza en la **figura 1**, la cual define posibles transiciones asociadas al programa de formación desde un nivel menos deseable (N1) hacia unos más deseables (N2 y N3).

Figura 1. Transiciones asociadas al proceso de formación docente



Fuente. Mora (2023).

El programa de formación docente desde la IA dará cuenta de los conocimientos del profesorado frente al currículo (qué conocimiento), identificar qué educación se pretende favorecer (qué educación), si es para una escuela que responda a los desafíos de hoy o problemas sociales vitales (para qué escuela) o una que mantenga el *statu quo*; con unos sujetos críticos, participativos (para qué sujetos) para una sociedad emancipada o abnegada formada para las culturas demandadas (ambiental, sustentable, ciudadana, digital, etc.), esto articulado con el CDC docente.

2. Análisis programa de formación

En el programa de formación docente participarán los profesores de las 5 instituciones educativas que se relacionan en la tabla 2 que voluntariamente aceptaron hacer parte de grupos de discusión propuestos para el desarrollo de la investigación y de las actividades que se ilustraron en la tabla 1.

Tabla 2. Instituciones seleccionadas y sus localidades.

Localidad	Sector	Institución
2 Chapinero	Urbano	IED Campestre Monte Verde
7 Bosa	Urbano	IED Esmeralda Arboleda Cadavid
10 Engativa	Urbano	IED Jorge Gaitán Cortés
19 Ciudad Bolívar	Urbano	Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza (IED)
19 Ciudad Bolívar	Rural	IED José Celestino Mutis

Relación concepción y acción docente

La relación entre la concepción del currículo y la práctica docente puede tener implicaciones en la formación y enseñanza de sus estudiantes; estas creencias, desde como enseñar y aprender afecta directamente la selección de los métodos pedagógicos y didácticos asociados a su formación disciplinar, como se evidencia en el análisis de contenido realizado en los GD, los profesores de las cinco instituciones participantes argumentan y develan su preocupación por abordar los contenidos disciplinares, la tendencia general es una concepción de un currículo estandarizado para cualquier contexto (figura 2), en este sentido los contenidos dependen de las habilidades que consideran importantes a favorecer dándoles por tanto poca o mucha profundidad a los mismos, bien sea por su preocupación de dar respuesta a la evaluación externa o por su temor a ser “satanizada” la institución o los profesores a cargo de dichos espacios académicos por no tener buen resultados en las mismas y por tanto el criterio de calidad de su evaluación deteriore el ego de sus directivas, de la localidad, etc.

Referencia 1 - Cobertura 0,03%
reales de herramientas para la vida.

Referencia 2 - Cobertura 0,03%
va a servir para su vida profesional. Aquí principalmente también trabajo

[<Archivos\GCI\DISCUSION 1\PRIMERA OBSERVACIÓN PREGUNTA 3>](#) - § 5 referencias
codificadas [Cobertura 0,15%]

Referencia 1 - Cobertura 0,03%
debido a su experiencia de vida porque les ha tocado vivir

Referencia 2 - Cobertura 0,03%
problemas individuales dentro de su vida familia intentando pues digamos que

Referencia 3 - Cobertura 0,03%
solo intereses sino situaciones de vida diferentes.

Referencia 4 - Cobertura 0,03%
interacción en su propósito de vida si yo voy a llegar

Referencia 5 - Cobertura 0,03%
cumplan un propósito en la vida y que entiendan que no

[<Archivos\GCI\DISCUSION 1\PRIMERA OBSERVACIÓN PREGUNTA 4>](#) - § 5 referencias
codificadas [Cobertura 0,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,06%
aprenden les sirva para la vida.

Referencia 2 - Cobertura 0,06%
mejorar su calidad y la vida de sus familias y en

Referencia 3 - Cobertura 0,06%
con excelentes habilidades para la vida, pero sobre todo buenos seres

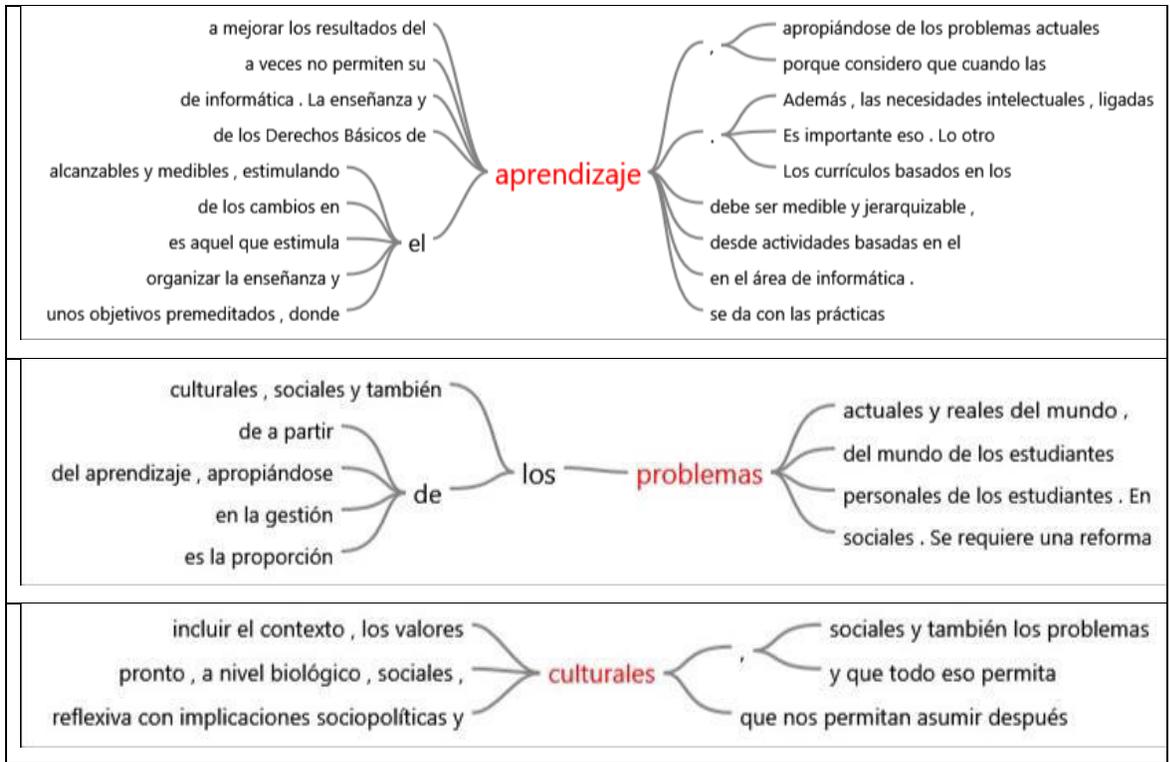
Referencia 4 - Cobertura 0,06%
que estén preocupados por la vida, por el ambiente y que

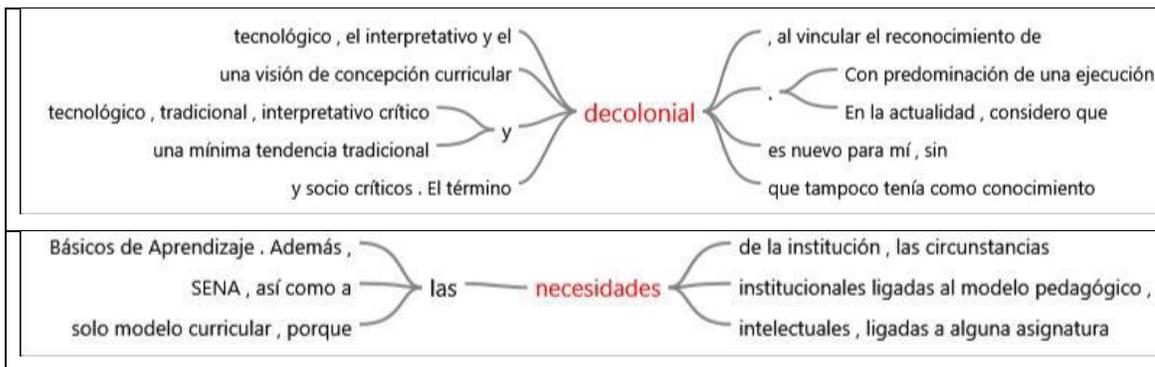
Referencia 5 - Cobertura 0,06%
seguir desarrollando su proyecto de vida pese a todas las dificultades

[<Archivos\JCM\CRJCM Análisis de grupos de discusión>](#) - § 1 referencia codificada
[Cobertura 0,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,02%
crítica, del ambiente, de la vida, de la naturaleza; que se

Reflexión en la formación – transformación





Relación innovación investigación

conocimiento	contenidos	acercamiento	ciencia	emocional	fortalecer	mecanismos
		agradable	disposición	entregarle	investigar	propiciar

Lineamientos y continuidad



Anexo 4 Consentimiento informado

	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS, INVESTIGATIVAS O DE DIVULGACIÓN	Código: FT-IDP-04-13
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 1 de 2

I. MARCO ÉTICO Y NORMATIVO

AVISO DE PRIVACIDAD

El IDEP, en cumplimiento del Ley 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y su Decreto Reglamentario 1377 del 2013, solicita su autorización para tratar (almacenar, usar y circular a terceros) los datos personales e información suministrada por usted, persona a cargo o menor (es) representado-a por usted, durante su participación en investigaciones, actividades académicas o de divulgación que desarrolla la entidad.

Los datos suministrados son fundamentales para el cumplimiento de los fines misionales del IDEP y serán usados para tal fin. Como titular del dato personal (suyo o de su representado), podrá ejercer sus derechos a conocer, actualizar, rectificar, modificar, acceder o solicitar la supresión de un dato ó revocar la autorización otorgada, mediante comunicación a través del correo electrónico idep@idep.edu.co o por escrito dirigido al Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76 Torre 1-Aire, Oficina 1004.

En virtud de lo anterior, requerimos que para la participación suya o de su representado en el proyecto (NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN O DESARROLLO PEDAGÓGICO), desarrollado en el año (AÑO), autorice de manera voluntaria, previa, explícita, informada, inequívoca al IDEP para tratar sus datos personales de acuerdo con la Política de Tratamiento de Datos Personales y para los fines relacionados la misión de la Entidad y en especial para fines legales, contractuales, comerciales descritos en la Política de Tratamiento de Datos Personales del IDEP (www.idep.edu.co/sites/default/files/RES040DE2017.pdf). Así mismo, que la información suministrada, será tratada bajo los criterios éticos establecidos bajo los siguientes principios:

1. La información obtenida se utilizará con fines académicos y será manejada solamente por las investigadoras principales y los colaboradores con carácter indefinido. En el momento de reportar los datos en revistas científicas y/o congresos académicos, se mantendrá la confidencialidad.
2. Su participación o la de su representado-a en el proyecto, no representará ningún tipo de riesgo para su bienestar físico o emocional.
3. En caso de que tenga alguna duda referida a la investigación o a los componentes éticos en investigación, puede comunicarse con el responsable del Proyecto (NOMBRE Y CORREO ELECTRÓNICO DEL RESPONSABLE POR EL IDEP) quien atenderá oportunamente sus inquietudes.

II. AUTORIZACIÓN

Para efectos de la autorización y consentimiento propia o de la persona representada, declaro que he leído y entendido la información presentada en este formato, bajo las siguientes condiciones:

1. He recibido la orientación e inducción suficientes para el desarrollo normal de las actividades propuestas en la investigación.
2. Cuento con afiliación activa al sistema de seguridad social integral y puedo acudir a los servicios médicos que requiera en el caso de una lesión, producto de los ejercicios físicos que conllevan los las actividades académicas o investigativas.
3. Me encuentro en condiciones físicas y mentales aptas para participar en las actividades propuestas en los talleres.
4. Asumo por mi propia cuenta y riesgo mi participación en la investigación y libero de responsabilidad al IDEP por lesiones o molestias físicas que puedan derivarse de las actividades que comprenden el proyecto.

Se garantiza su vigencia sólo si corresponde a la versión oficial publicada en el Sistema Integrado de Gestión del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Para su diligenciamiento, se recomienda revisar el documento soporte normativo MN-AC-10-02 Manual Interno de Políticas y Procedimientos de Protección de Datos Personales.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS, INVESTIGATIVAS O DE DIVULGACIÓN	Código: FT-IDP-04-13
	Versión: 3
	Fecha Aprobación: 07/12/2022
	Página 2 de 2

5. Sé que puedo negar mi participación o retirarme en cualquier etapa del proyecto, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.
6. Acepto voluntariamente participar en este proyecto y he recibido una copia del presente documento.

Quién autoriza	Persona Representada
Nombre: _____	Nombre: _____
C.C: _____	No. de documento: _____
Firma: _____	

La vigencia de autorización corresponde al término establecido en las Leyes 23 de 1982, 1915 de 2018 y 1581 de 2012, durante el cual el IDEP es titular de los derechos sobre los materiales a utilizar.

Se garantiza su vigencia sólo si corresponde a la versión oficial publicada en el Sistema Integrado de Gestión del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Para su diligenciamiento, se recomienda revisar el documento soporte normativo MN-AC-10-02 Manual Interno de Políticas y Procedimientos de Protección de Datos Personales.