

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Maestría en Educación – Línea Formación de Maestros



1803

CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA DESDE EL COMPONENTE CURRICULAR, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA DIDÁCTICA. UN ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA.

Preparado Por:

Adriana Arbeláez Barrero

Medellín

2013

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN, 4.

1. PROBLEMA, 6.
 2. METODOLOGÍA, 12.
 3. ANTECEDENTES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA, 18.
 - 3.1. La gestión educativa en Latinoamérica, 20.
 - 3.1.1 Consolidación de la gestión educativa, 23.
 - 3.2. Implementación de las áreas estratégicas de gestión en Colombia, 25.
 - 3.3. El impacto de la gestión académica en la cotidianidad institucional, 26.
 - 3.4. La gestión académica y su correlación con la gestión educativa, 33.
 - 3.4.1 Gestión educativa, 33.
 - 3.4.2 Gestión Académica, 39.
 - 3.5. Gestión Curricular, Práctica Pedagógica y la Didáctica de la Gestión Académica, 44.
 - 3.5.1. Lo curricular, 47.
 - 3.5.2. La práctica pedagógica, 55.
 - 3.5.3. Didáctica, 60.
 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS, 68.
 5. CATEGORÍA CURRÍCULO, 69.
 - 5.1. Nociones y conceptos, 69.
 - 5.2. Características, 77.
 - 5.3. Referentes teóricos, 80.
 - 5.4. Gestión del currículo, 84.
 - 5.5. Apuntes finales en el análisis relacional de la información, 96.
-

6. CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, 103.

6.1. Conceptos articuladores, 103.

6.2. Características sociales adquiridas por las prácticas pedagógicas, 110.

6.3. Modelo Pedagógico, 119.

6.4. Discursividad pedagógica, 124.

6.5. Apuntes finales en el análisis relacional de la información, 130.

7. CATEGORÍA DIDÁCTICA, 139.

7.1. Enseñanza, 139.

7.2. Método, 149.

7.3. Formas de aprender, 154.

7.4. Procedimiento, 159.

7.5. Apuntes finales en el análisis relacional de la información, 166.

CONCLUSIONES, 170.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 183.



INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende llamar la atención de los maestros y directivos en cuanto a la importancia de conocer y comprender el funcionamiento de la gestión académica de sus instituciones con miras a posibilitar un adecuado ordenamiento y funcionamiento en las relaciones que se presentan en los componentes de la misma. Es por esta razón que en el presente estudio se expresan las características de la gestión académica de una Institución Educativa privada del departamento de Córdoba - Colombia-, vista desde tres aspectos fundamentales para el cumplimiento de la misión académica: el currículo, la práctica pedagógica y la didáctica.

La inquietud de la investigación surge de la observación del despliegue de la gestión académica desde lo administrativo en relación con lo académico y las rupturas y encuentros que se presentan en los diferentes espacios institucionales, áulicos, en el discurso de maestros y directivos y en el desplazamiento que va teniendo en la comunidad educativa el currículo y el modelo pedagógico.

Los antecedentes históricos e investigativos presentan, los primeros, la claridad, en cuanto al origen de la gestión académica en Colombia venida de un proceso de incorporación de elementos básicos de la gestión a la vida educativa de las instituciones, sustentada en el modelo de gestión oficial que hace su arribo a través de políticas educativas como la Revolución Educativa. Los segundos, la confirmación de que la inquietud que impulsa la investigación ha sido manifestada en estudios investigativos de instituciones educativas nacionales e internacionales, que si bien no muestran un análisis específico sobre la gestión académica, la han estudiado de manera fragmentada en sus componentes, procesos o gestión curricular.

Dadas las condiciones de transformación de la educación, tanto en su aspecto administrativo como académico, se hace necesario precisar cada uno de los conceptos que acompañan a la gestión académica en su configuración. Estas definiciones parten de los enunciados del Ministerio de Educación Nacional y se amplían a la luz de los intelectuales que dan paso a la teoría social existente que propone una mirada crítica frente al currículo, las prácticas pedagógicas y la didáctica.

Los resultados dan cuenta de un proceso de observación detallada y estructurada que, acompañada de un análisis documental riguroso y entrevistas focales con directivos y maestros, permitieron dar curso a este estudio de caso. Las principales ideas en torno al ordenamiento, funcionamiento y relaciones que se presentan en el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica de la gestión académica muestran la importancia de lograr una coherencia y articulación entre lo administrativo y lo académico como forma de llevar a cabo una praxis curricular que englobe toda la misión institucional, permitiendo el cumplimiento del perfil del estudiante. Se destaca también la relación establecida entre lo formativo y lo académico como una intención clara de formar al estudiante dentro de la integralidad y desarrollo del ser humano que plantea el currículo y el modelo pedagógico.

Se cierra este estudio con el planteamiento de las conclusiones que a su vez se convierten en cuestionamientos en cuanto a la importancia de gestionar lo académico más desde lo curricular y el proceso enseñanza aprendizaje, que desde parámetros administrativos que llevan a las instituciones, maestros y directivos a desviar su atención del estudiante.

1. PROBLEMA

Las políticas educativas del Estado colombiano, desde la década de los ochentas hasta el presente, han buscado la transformación de los establecimientos educativos en “organizaciones abiertas, autónomas y complejas que apliquen nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su Proyecto Educativo Institucional -PEI- en el marco de una educación de calidad” (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, 2008, p. 28). El tránsito del país hacia la descentralización se afianza en el sector educativo con el establecimiento del marco institucional dado por la Ley 115 de 1994 General de Educación y la Ley 715 de 2001, con las que el MEN pasa a definir los lineamientos de política del sector y responsabiliza a cada institución de atender de manera autónoma las necesidades de la población por medio de la construcción del PEI, la definición del plan de estudios, los métodos pedagógicos y la organización del trabajo. Del mismo modo, la gestión institucional debe dar cuenta del área de gestión académica que se enuncia como “la esencia del trabajo de un establecimiento educativo” (MEN, 2008, p.27), desde donde se enfoca toda la acción institucional para que el estudiante aprenda y desarrolle sus competencias. Sin embargo, esta pretensión abre un abanico de sospechas al pretender que la evolución del universo del concepto de gestión, evolucione con el concepto de educación y se “incorporen lenguajes similares a temas como el aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y las representaciones mentales” (Casassus, 2000, p. 2).

El área de gestión académica engloba cuatro procesos, con sus componentes, como parte de la propuesta de gestión hecha a las instituciones por el MEN. El *diseño curricular*

(*pedagógico*) gestiona la definición de lo que los estudiantes van a aprender, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear y la forma de evaluación de los aprendizajes (MEN, 2008). La nominación de este primer proceso expone lo curricular y lo pedagógico como igual u homólogo, creando una ambigüedad en su definición y comprensión. El análisis del enunciado lleva, además, a preguntarse si los componentes del diseño curricular como el plan de estudios, el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar y la evaluación, son representativos del currículo institucional, ya que el diseño curricular es solo una forma de gestión que provee dirección y guía para que éste se desarrolle eficaz y verazmente. La propuesta de gestión del área académica termina de estructurarse con los otros tres componentes: *las prácticas pedagógicas*, encargadas de organizar las actividades para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias, el *proceso de gestión de aula*, referido a la concreción de los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase y el *seguimiento académico*, que define los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, uso pedagógico de las evaluaciones externas, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje (MEN, 2008, p. 29).

La anterior disposición deja interrogantes acerca de cómo comprenden los directivos y maestros el planteamiento de cada uno de estos componentes y su adecuada gestión para el cumplimiento de la misión institucional. Elementos fundamentales como el currículo y el modelo pedagógico no aparecen especificados como construcciones pertenecientes a la gestión académica, lo que deja sin base teórica cualquier propuesta pedagógica que se desee implementar y lleva a las instituciones a recurrir a la forma y al formato como evidencia del cumplimiento de cada uno de los componentes y sus procesos, sin lograr un adecuado engranaje al interior de lo académico, lo que también se evidencia cuando los procesos de la gestión académica funcionan

de manera desarticulada por una visión fragmentada de sus distintos componentes, y la realidad de su aplicación no muestra la integralidad de un currículo cercano a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula y a la metodología apropiada para llevarlos a cabo (García & Parra, 2010), imposibilitando la comprensión de que lo académico debe girar en torno a lo curricular, las prácticas pedagógicas y la didáctica. Se hace necesario, entonces, entender que la gestión académica involucra una serie de procesos curriculares y administrativos que “deben ser asumidos como una totalidad y no de manera fragmentada, de manera tal que todos sus elementos se articulen en una sola red a través del recorrido que abarca la praxis curricular en la organización escolar” (Inciarte, A. Marcano, N. & Reyes, 2006, p. 223).

Desde esta perspectiva, el inadecuado planteamiento de la gestión académica conlleva a que la transformación educativa hacia un modelo de calidad no cuente con un aparato de gestión eficiente que produzca resultados efectivos y/o adecuadas decisiones. La anterior situación acarrea en las instituciones la “reproducción de lo mismo pero de manera más eficiente” (Malpica, 2009, p. 72), sin tener en cuenta los pasos operativos que aseguren la condición de posibilidad de adecuación de la misma. Este aspecto lleva a asemejar las instituciones en su apariencia organizativa y a determinar los resultados de pruebas internas y externas como sus referentes, aspectos que cobran mayor relevancia en la socialización de la problemática escolar, convirtiéndolas en “institución cascarón” al decir del sociólogo Anthony Giddens (citado por Dussel, 2006) donde todas parecen iguales en su aspecto exterior.

De igual forma acontece cuando las prácticas del profesor se ven influenciadas por lo que llama Ball (1990) actuales formas de gestión escolar como el gerencialismo, la performatividad y el profesionalismo. Estas se instalan como nuevas formas de trabajo que son más cercanas a la eficacia y a la calidad de los procesos organizativos que los académicos y al mejoramiento de

esas mismas prácticas en alineación con lo pedagógico, didáctico y curricular, propiciando actitudes de resistencia al cambio y nuevas subjetividades en consonancia con su renovado rol.

La institución educativa objeto de estudio -IEOE¹-, en la búsqueda de ser una organización abierta y autónoma que pueda acreditar una educación de calidad, incursiona en la construcción de su proceso de mejora a través de la incorporación del modelo de gestión privado EFQM,² direccionado en el país por la casa editorial Santillana. Los años 2007 y 2008 son de acercamiento al modelo por parte de sus directivos y el Equipo Líder de Calidad, quienes conjuntamente elaboran la autoevaluación institucional para determinar cuáles son las áreas de mejora en las que se debe focalizar la acción del mismo. Para el 2009, éste equipo en conjunto con las áreas de mejora de currículo, modelo pedagógico y directiva, replantean el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el currículo dando inicio a una nueva configuración de la gestión académica basada en el modelo de gestión EFQM y el modelo de gestión presentado por el MEN.

No obstante, a pesar de su aplicación, se observa como docente de la misma, una desarticulación en la gestión académica y una relación desintegradora y poco concordante entre sus componentes. Esta situación la recrea Gimeno Sacristán, afirmando que, a pesar del intento de seguir las directrices de un currículo propuesto y regulado por la administración, las singularidades que se instalan en los subsistemas del mismo, crean realidades curriculares independientes y concurrentes con la definida por la administración (Gimeno, 1995, p. 120).

¹ Esta denominación será utilizada en adelante en las citas que hagan referencia a los documentos institucionales.

² La EFQM es una organización sin ánimo de lucro, dedicada a la promoción de la Gestión de Calidad Total como camino a la excelencia empresarial. La EFQM se fundó en 1998 por los presidentes de 14 importantes compañías europeas. Su programa de eventos y actividades así como las oportunidades de encuentros que ofrece, permiten a sus casi 550 organizaciones miembro, compartir e intercambiar conocimientos y experiencias sobre Gestión de Calidad Total.

De igual forma la pregunta por la adecuada operacionalización de las orientaciones directivas en torno a la acción acompañante e incluyente con los maestros sale a flote como parte del impacto que éstos reciben al incursionar en un modelo de gestión que cambia la propuesta pedagógica conocida y da paso a la instalación de la nueva como una política institucional, teniendo que hacer, como afirma Malpica, frente a las “transformaciones que trae consigo un modelo de gestión siendo notable la reacomodación que debe hacer la comunidad frente a las relaciones de autoridad, la emergencia de nuevas subjetividades, las nuevas formas de producción y circulación de los saberes” (2009, p.73).

También la gestión del aula y del currículo, en cumplimiento de las políticas institucionales, hacen percibir un cúmulo de acciones a desempeñar, incertidumbre ante el cambio y dudas frente al dominio de conceptos pedagógicos.

En el presente caso, adicionados e integrados dos modelos de gestión, pareciera que la disyunción entre lo organizativo y lo académico cerrara la brecha que tradicionalmente los ha separado, sin embargo la gestión académica se muestra desarticulada hacia lo que se ha considerado un proceso de cambio, mejora y calidad. Esta irrupción de nuevas formas de gestión académica, replantean la mirada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje entendiendo que cada institución es un caso particular y que la investigación orientada hacia el impacto de los modelos de gestión aplicados en lo académico es tan relativamente nueva como la misma gestión educativa. Esta observación lleva a cuestionarse acerca de:

¿Cómo se configura la gestión académica actual de una IE privada del Departamento de Córdoba, en su disposición curricular, sus prácticas pedagógicas y su dinámica didáctica?

En consecuencia, como preguntas derivadas de la anterior se plantean:

¿Cómo se dispone lo curricular en una IE privada del Departamento de Córdoba?

¿Cómo se configuran las prácticas pedagógicas en una IE privada del departamento de Córdoba?

¿Cómo se configura la dinámica didáctica en una IE privada del departamento de Córdoba?

Responder a las anteriores preguntas se justifica en cuanto que su observación y comprensión, a través del estudio de caso, devela las tensiones que emergen en la gestión académica tras la aplicación de un modelo de gestión que a partir de una observación simple directa no logra articular y direccionar su finalidad educativa.

Este volver a mirar la institución desde la gestión académica y no globalmente desde la gestión educativa, abre una gama de posibilidades para la reflexión pedagógica al permitirle e implicarle a directivos y maestros reconocer, desde los elementos básicos de la gestión y los componentes de lo académico, las decisiones sobre las cuales su saber y hacer generan impacto. “Uno de los problemas, y por tanto, uno de los mayores retos que tenemos en la educación, es el de hacernos con una descripción compartida, clara y específica de lo que debemos llamar una buena enseñanza educativa” (Malpica, 2009, p. 71).

La adecuada configuración de la gestión académica permite analizar la forma en la que una articulada gestión permite la pertinencia de un currículo a través del despliegue de saberes problematizados y apropiados en procesos de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas pedagógicas tienen en los elementos propios de la gestión académica pautas para su reflexión y elaboración sistemática; así mismo, el seguimiento académico puede plantear indicadores que velen por la concordancia entre las finalidades educativas, la realidad en el aula y los resultados obtenidos, evidenciando un dominio, la experiencia y el nivel de relaciones que se puede conformar con lo pedagógico, lo científico, lo social y lo cultural. También hay una contribución

al creciente interés por indagar lo que sucede al interior del aula, dadas las reformas educativas que han incorporado los modelos de gestión a la vida escolar y que aparecen observadas desde una gestión educativa no asociada con la gestión académica. Con base en esto el análisis de estas tensiones permite a la comunidad educativa, especialmente a los directivos, direccionar y articular una gestión académica desde lo curricular, la práctica pedagógica y la didáctica propia de su institución.

2. METODOLOGÍA

El diseño con base en el cual se desarrolló el proyecto investigativo fue el cualitativo. En él se previó un trabajo de recolección de datos e información directamente de las fuentes relacionadas con la gestión académica de la IE objeto de análisis para, en conjunto con el archivo institucional, analizar, observar y develar al interior de la misma la configuración de la gestión académica desde el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica.

La investigación cualitativa, al apuntar a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de los diversos actores sociales (Galeano, 2004, p. 20), se permitió la pregunta por el “cómo” de la gestión académica, rescatando la singularidad y las particularidades de su configuración actual. La mirada realizada desde adentro de la cotidianidad escolar condujo a valorar lo subjetivo y vivencial en la interacción que tienen alumnos, maestros y directivos con el modelo de gestión existente, develándose por esta vía, las tensiones que emergieron en el escenario escolar indagado desde este ángulo. De esta forma la investigación cualitativa permitió caracterizar la gestión académica desde su territorialidad local y global al comprender que hace parte de un escenario con características que le son propias desde su historicidad, sus condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. Este tipo de diseño

posibilitó de igual forma realizar lecturas a sujetos que interactuaban en el espacio escolar de manera directa o indirecta, y que provocaban encuentros o desencuentros producto de las políticas educativas, institucionales, y/o, las políticas organizacionales, y de las prácticas pedagógicas, y las formas de gestión educativa y en el aula.

Dadas las posibilidades de los campos de aplicación de esta investigación, se usó como método de investigación el estudio de caso. Si bien la búsqueda de métodos y técnicas que ofrezcan solución a problemas como la significación de los datos, la validez y la objetividad, hace parte como lo afirma Arias (2009) “del camino que han recorrido las disciplinas en su afán de encontrar y definir su especificidad en cuanto al ser y el hacer científico” (pág. 43), los modelos, ya sean desde las ciencias empírico – analíticas, histórico – hermenéuticas o crítico sociales, han desarrollado, definido, rechazado y retomado con fines transformadores diversas maneras de analizar la información que, como en esta investigación, parten de un método descriptivo que se ancla en una lógica empírico analítica pero que al mismo la desborda más en un estudio cualitativo de caso, al privilegiar el establecimiento de relaciones entre las diferentes formas de gestión de la institución para poder interpretar de manera fundamentada los datos encontrados.

En esencia, el término estudio de caso se refiere a la recolección el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución. La información proviene de diferentes fuentes e incluye usualmente las visiones de los mismos sujetos (Galeano, 2004, p.68).

Vieytes (2009) con respecto al estudio de caso considera que el investigador apunta a adquirir la percepción más completa posible del objeto, considerándolo holísticamente al explorar una entidad singular o fenómeno, el caso, no siendo solamente una mera descripción

empírica, sino que trasciende en él al haber una exploración de una trama que comprende los datos y el tipo de relaciones teóricas que se establecen entre esos datos.

Comprender la experiencia vivida en la institución en estudio, conduce a un examen intenso y profundo de diversos aspectos del mismo fenómeno (Pérez, 1994, p. 80). Es esta experiencia, como lo menciona Stake (1988), y la comprensión de la complejidad de las relaciones que se dan entre lo que existe, lo que permitió potenciar el nivel de interpretación de las condiciones curriculares, las prácticas pedagógicas y la didáctica aplicada, que en relación a la gestión académica, se presentaban entre los sujetos y la institución al entrar al escenario educativo los modelos de gestión educativa. El maestro, el directivo, el alumno, los archivos, la dinámica institucional, las fuerzas de poder y control fueron fuentes de información rastreadas utilizando técnicas e instrumentos que permitieron desarrollar categorías conceptuales y, al mismo tiempo, ilustrar soportar o discutir presupuestos teóricos (Galeano 2009, p. 72).

La descripción de la que fue objeto la gestión académica de la institución, supuso la observación de tres focos de análisis: el currículo, la práctica pedagógica y la didáctica. Estos focos de análisis, que hacían parte de la unidad de análisis de la gestión académica, son particulares en cuanto a que al interior de la gestión tienen una función específica pero también son complementarios y correspondientes en su planteamiento.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro momentos.

- a. En la primera instancia se evaluó la factibilidad y pertinencia del estudio. Esta se asoció con la contextualización de la realidad que enuncia el problema a través de la documentación inicial. Se realizó una exploración de los documentos como indicadores de la forma en que se ordena, funciona y relaciona la gestión académica, valorando con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos (Stake 1998). Hizo referencia
-

además a la organización de la recogida de datos, el acceso y permisos, conocimiento y descripción del contexto. Los documentos indagados para esta búsqueda fueron los que habitualmente corresponden a la gestión académica: Proyecto Educativo Institucional, modelo pedagógico, currículo, modelo de gestión EFQM, actas del Consejo Académico, actas del Consejo Directivo, actas de Reuniones de Departamento, actas del Comité de Calidad, actas del Comité de Evaluación, plan de estudios, planeación del docente, archivos de asesoría curricular, cuadernos, agendas, cronogramas, entre otros.

Paralelo se elaboró la conceptualización del objeto de estudio y se llevó a cabo las observaciones preliminares en los espacios institucionales concretos y espontáneos como las reuniones de departamento, reuniones generales con rectoría, jornadas pedagógicas, encuentros con maestros, carteleras institucionales.

- b. Continuó, en un segundo momento, la recolección de información por medio de las técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa como fueron la observación directa y estructurada, la entrevista focal con dos grupos: maestros y directivos, y el análisis documental. Para cada uno de estos instrumentos se elaboró un formato a partir de los tres focos de análisis preliminares: el currículo, las prácticas pedagógicas y la didáctica, se establecieron las primeras categorías derivadas en relación con la categoría macro, gestión académica, que se determinaron así:

Lo curricular se indagó a través de sus referentes teóricos, nociones, características del currículo y la gestión del currículo.

El reconocimiento de la composición de las prácticas pedagógicas a través del modelo pedagógico, sus conceptos articuladores, la discursividad pedagógica de los maestros y las características sociales adquiridas por la misma.

La descripción de la dinámica didáctica a través de las formas de aprender, la enseñanza, el método y el procedimiento.

- c. En un tercer momento, se da la confrontación de datos en relación con la categoría macro de investigación y las categorías de análisis derivadas. En este sentido se organizó la información recogida en tres matrices correspondientes a entrevista focal directivos y maestros, análisis documental y observación, que, junto con las primeras categorías de análisis derivadas, permitieron categorizar, subcategorizar e interpretar la información.
- d. El momento cuarto permitió la estructuración del informe final por medio de la comparación y contraste de fuentes en una estrategia de triangulación, para finalmente, plantear las conclusiones, aportes, aciertos y dificultades.

Se seleccionaron dos poblaciones para la entrevista focal, la primera conformada por el personal directivo: Coordinadores y Jefes de Departamento; la segunda, por los maestros de aula; ambas poblaciones laboran en uno o varios de los cuatro niveles que tiene la institución: preescolar, primaria, intermedio y bachillerato. La población seleccionada se mueve en un rango de tiempo de trabajo con la institución de 33 a 7 años y todos se encontraban laborando allí al momento de incorporarse los modelos de gestión y reestructurarse el componente pedagógico institucional.

Otra población involucra a psicólogos, algunos maestros de preescolar, primaria y bachillerato y otros directivos. Con ellos se busca despejar sospechas develadas en las entrevistas focales, el análisis documental y la observación.

Los instrumentos de investigación aplicados para la técnica colectiva, entrevista focal, fueron tres cuestionarios elaborados en atención a la categoría de análisis gestión académica y aplicada a directivos y maestros, los cuales guardaban la misma estructura de categorías y

subcategorías, pero diferenciados en el planteamiento del ítem dado el rol del grupo focal entrevistado. El primero, correspondiente a la categoría currículo y a las subcategorías nociones, características, referentes teóricos, gestión del currículo, constituido por 6 ítems, se orientó a identificar desde directivos y maestros, cómo se dispone lo curricular en la institución. El segundo cuestionario indagó acerca de cómo se configuran las prácticas pedagógicas de la institución desde las subcategorías modelo pedagógico, conceptos articuladores, discursividad pedagógica y las características sociales adquiridas por las prácticas pedagógicas, en un derrotero de cuatro ítems. El tercer cuestionario, averiguó con cuatro ítems, cómo se configura la dinámica didáctica en la institución desde las subcategorías enseñanza, aprendizaje, procedimiento y método. Todos los cuestionarios fueron validados por tres profesionales entendidos en investigación y educación y a cada entrevistado se le entregó un consentimiento informado previo al momento de las entrevistas.

Para el análisis documental se elaboraron fichas correspondientes con cada una de las categorías y subcategorías anteriormente señaladas, la observación directa y estructurada tuvo el mismo formato para recolectar información, alimentada además, por del diario de campo.

La investigación estructuró su trabajo analítico en torno a la categorización y análisis de datos, éste es un proceso que permite “visualizar la emergencia de las estructuras, lógicas, significados, patrones y casos atípicos, en el material recopilado en los documentos” (Galeano, 2004, pág. 38), al ser las categorías entendidas como campos de agrupación temática desde las cuales se facilita el estudio e interpretación, al dar, como lo explica Alvarado (1993) sentido a los datos y confirmar por medio de ellos conclusiones comprensivas, argumentadas y sustentables.

El proceso de categorización inició con la especificidad de la unidad de análisis: gestión académica y de las primeras categorías derivadas: currículo, prácticas pedagógicas y didáctica, las cuales al comportar un campo temático en relación con la gestión académica, permitieron la confrontación permanente de las categorías con la información recolectada y con la que se iba generando. Los datos cualitativos obtenidos tras la aplicación de las técnicas e instrumentos para

recolectar la información, se clasificaron en las categorías previas dando paso a la construcción de una matriz para cada una de ellas. De manera exhaustiva se revisaron los datos de las matrices para asignar, según su condición de emergencia, subcategorías a las categorías previas, estas subcategorías se agruparon de acuerdo a su naturaleza y contenido en aspectos coincidentes y no coincidentes, para iniciar así el análisis relacional de la información por medio de la triangulación entre instrumentos, caracterización resultante y marco teórico.

3. ANTECEDENTES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA

El objeto de trabajo de la presente investigación, describir la configuración de la gestión académica, hace necesario indagar el origen de su concepción en la gestión educativa para así llegar a comprender, desde la actualidad, el despliegue que ésta tiene en una institución en relación con sus componentes y con la misma gestión educativa.

Las demandas de la gestión educativa y sus políticas en América Latina tienen un contexto determinado por las condiciones de desarrollo de los países y por los intereses de los organismos internacionales de generar estrategias de desarrollo desde la educación. Por tal razón y en palabras de Ossa (2011) “la pesquisa en el pasado de la gestión educativa se realiza por la importancia que en la actualidad presenta este objeto discursivo” (p. 15). Se comprende entonces que, los procesos administrativos y organizacionales dados en la educación tienen un papel importante en la ordenación de las tendencias y finalidades que enmarcan las reformas educativas, las cuales, una vez aplicadas en las instituciones, evidencian su impacto en el desarrollo del currículo, el rol y saber del maestro, los procesos de enseñanza aprendizaje y la didáctica de los mismos.

La configuración de la gestión académica posibilita la observación de sus antecedentes en varios momentos históricos, contextos socioeconómicos diferentes y espacios educativos

diversos, algunos develados a través del análisis del despliegue de la gestión educativa desde sus inicios en América Latina, su consolidación en los países en desarrollo como Colombia, y su impacto en la cotidianeidad institucional específicamente en el aspecto académico. Los siguientes antecedentes históricos e investigativos dan cuenta de este análisis.



3.1. La gestión educativa en Latinoamérica

Juan Casassus (2000) refiere que la gestión, concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas, es relativamente reciente y que sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado y aplicado a la educación. El inicio puede datar desde la década de los años setenta en Latinoamérica cuando organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura –UNESCO– dan gran importancia al tema de la educación y lo relacionan con las posibilidades de avance y desarrollo de países latinoamericanos a partir de una gestión administrativa y educativa que las facilite. Intereses concretados en estudios como el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, *Aprender a ser* de Faure (1972), demarcan en sus postulados la continuidad de la tendencia en la forma de educar y gestionar la educación al considerar que las aspiraciones, problemas y tendencias propias de una comunidad internacional pueden converger hacia un mismo destino, así como la “creencia en la democracia, el desarrollo completo del hombre en su condición de objeto de desarrollo y la necesidad de una educación global y permanente” (UNESCO, 1981a, p.7). Estos postulados sirven de marco para el planteamiento de las políticas de educación que se trazarán en adelante buscando un punto de encuentro entre las finalidades de la educación y el componente curricular institucional caracterizando el período 1960 – 1980 por un cuestionamiento a la educación latinoamericana y a las direcciones pedagógicas tradicionales. El cambio se vislumbra como una posibilidad de metamorfosear las teorías tradicionales sobre educación polarizando posiciones pedagógicas en medio de un cambio de frentes de los enfoques teóricos de la educación manifestando “el compromiso explícito del pensamiento sobre educación con realidad global, y la inclinación de éste a desenvolverse dentro de nuevos marcos referenciales y a introducir nuevas categorías

conceptuales en el discurso pedagógico” (Nassif, 1981, p. 62). La realidad global es aquella que revela los problemas sociales y económicos de los países en desarrollo y los bajos desempeños que en materia de educación tienen, las nuevas categorías conceptuales en el discurso pedagógico son los cambios propuestos desde el contenido de la enseñanza, los métodos y el perfil del maestro que se requieren para transformar la problemática mencionada. Sin embargo, estas finalidades y objetivos trazados desde los organismos internacionales entran a debatir con las teorías pedagógicas latinoamericanas que para el mismo período discuten las direcciones pedagógicas tradicionales. En las teorías pedagógicas que fundamentan una educación para el cambio se encuentra un debate alrededor del significado de desarrollo, al considerarse que las políticas emanadas desde países desarrollados atentan contra la autonomía de los contrarios y crean relaciones de dependencia, razón por la cual las pedagogías críticas tratan de definir el desarrollo como un desarrollo propio, que haga lectura del contexto e integre múltiples realidades y no que obedezca a la implementación de modelos importados de países hegemónicos donde el concepto se centra en los resultados económicos. Estos postulados son visibilizados por la emergencia de nuevos grupos sociales en el ámbito sociopolítico y las nuevas propensiones generales de las ciencias y el pensamiento social y humano, que se tornan más condicionantes de cambios trascendentales en las orientaciones del pensamiento sobre educación. Es evidente entonces que las finalidades de la educación para esta época, sean explícitas o no, empiezan a transformar las concepciones pedagógicas y a generar objetivos no previstos en el aparato pedagógico dominante, condición que se va a ver reflejada en el planteamiento de la forma de gestionar lo curricular, la práctica pedagógica de los maestros y la didáctica aplicada. No obstante, las teorías educacionales que van surgiendo y que proceden de

especulaciones, concepciones y determinadas prácticas y políticas en el continente latinoamericano buscan formas propias en medio de grandes contradicciones.

Nassif (1981) comenta cómo la forma en que se hace la interpretación de la idea de desarrollo propicia el surgimiento de dos teorías para la pedagogía, las pedagogías de la *dependencia* y las pedagogías de la *liberación* (p.64) las cuales se encuentran vinculadas con una u otra interpretación del desarrollo. La diferencia entre estas formas radica en que no es igual acoplar la teoría y la práctica de la educación sobre la idea del subdesarrollo y tener como meta final alcanzar el desarrollo propuesto por los países hegemónicos, el cual podría explicarse más fácilmente para un modelo societal que para un modelo educativo. Es esta idea de desarrollo, contradictoria por demás, la que se empieza a plasmar en los años cincuenta y sesenta en la planificación regional como parte de los planes nacionales de desarrollo y seguidamente en los planes de desarrollo educativo. La tendencia que acompaña la planificación educativa para esta época hasta inicios de los noventa es la aplicación de técnicas de proyección hacia el futuro, el cual es visto como único y cierto, siendo coincidente con la idea tecnicista de currículo que empieza a consolidarse gracias a los postulados de autores como Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, Robert Gagné; a esta idea tecnicista del currículo la acompañan las prácticas educativas tradicionales caracterizadas por la metódica, el orden riguroso, el aprendizaje repetitivo y el centralismo del maestro. “La perspectiva de la enseñanza es de ‘actividad técnica’ y tiene un carácter instrumental, ya que le interesan las técnicas, es decir ‘el cómo hacer para enseñar’” (Asprelli, 2010, p.93). También Posner (1988), ratifica que los modelos curriculares de producción técnica dominaron el campo curricular durante gran parte del siglo XX influenciando la forma en que los actores involucrados piensan el proceso del desarrollo del currículo, los componentes que lo contienen, la forma en que se relacionan entre sí, la base de su evaluación y

las temáticas a involucrar. Un ejemplo claro de este tipo de modelos curriculares lo constituye el modelo Tyler (1973) y sus planteamientos relacionados con la selección de los objetivos organizacionales, la determinación y organización de experiencias, y las disposiciones para la evaluación. El diseño de esta forma curricular generó gran impacto durante las décadas siguientes a la publicación de su libro *Principios Básicos del Currículo* en 1949 convirtiéndose en modelo a seguir por las instituciones educativas norteamericanas y del mundo occidental que buscaban organizar las dinámicas institucionales a través de objetivos puntuales y metas específicas a cumplir.

Desde los documentos de trabajo y los informes finales de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y del Caribe se enuncia la necesidad de un cumplimiento efectivo del papel de la educación, a la cual se le “exige una revisión y una reorientación profunda de sus objetivos, sus contenidos y sus métodos, así como cambios en los factores y elementos internos y externos que determinan su eficacia” (Nassif, 1981, p. 68).

3.1.1 Consolidación de la gestión educativa

La gestión de los años noventa inicia un triple desplazamiento. Según la UNESCO (1981a), por un lado, la planificación se presenta como un ejercicio de técnica presupuestaria. Por otro, como conducción política del proceso que debe asegurar la gestión del sistema mediante la concertación y con la diversificación de la gestión en acciones que ocurren en múltiples lugares del sistema manifestados en la fragmentación del proceso de planificación. Desde esta perspectiva el desarrollo es validado en la medida en que las instituciones y el sistema educativo den solución a problemas por medio de una educación que lleve a cada persona al servicio de su propio progreso y el de sus países a través del desarrollo de conocimientos,

actitudes, comportamientos cívicos y morales acompañados de las competencias científicas y técnicas que requieran para tal finalidad. Este desplazamiento traducido a la gestión educativa es la incorporación de otras unidades de gestión, es decir, modelos de gestión escolar específicos que respondan a las realidades particulares y que atiendan al mismo tiempo el problema del desarrollo desde sus instituciones, determinando objetivos propios a los cuales se les puedan asignar recursos. Cassasus (2010) explica este fenómeno como el de la descentralización educativa que tiene grandes consecuencias para la implementación de la gestión educativa y que fue emprendido en países como Colombia, Chile y Argentina, entre otros: “Este proceso de fragmentación conduce a redefinir la unidad de gestión educativa. Es decir, el objeto de la gestión educativa, deja de ser el sistema en su conjunto” (p. 10).

Paralelo a estos planteamientos la pedagogía crítica alimenta su vigencia en movimientos surgidos en las primeras décadas del siglo XX denominados Escuela Nueva. María Cristina Asprelli comenta que este movimiento le da a la educación y más concretamente a la enseñanza, un enfoque psicologista o interpretativista donde la importancia en la actividad del aula recae en el alumno y se considera la organización de un programa escolar en su función. La escuela activa, conocida así también por su nueva concepción del aprendizaje y por consiguiente de enseñanza, propicia la actividad del alumno de manera espontánea y con más libertad creando cambios en la relación maestro – alumno. Sus representantes más importantes y con aportes fundamentales a la didáctica son, entre otros Giuseppe Lombardo, Giovanni Gentile, Jhon Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly, William Kilpatrick, Edward Claparède, Adolfo Ferriere, Celestine Freinet, Jean Piaget (Asprelli, 2010. p. 40).

La puerta a la consolidación de la gestión educativa en Latinoamérica se abre y las instituciones tienen a su haber toda la responsabilidad de ajustarse a ellas. Lo administrativo y lo

académico se mezclan como un gran conglomerado y se considera lo uno condicionante de lo otro. Las estrategias plantean además lo imperante de un nuevo tipo de maestro. Un aparte del documento *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular* lo especifica de la siguiente forma:

Las estrategias específicas dirigidas a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden concentrarse en: los que aprenden y el proceso de aprendizaje; el personal (maestros, administradores y otros); el curriculum, y la evaluación del aprendizaje y los materiales e instalaciones físicas. Tales estrategias deberían conducirse de una manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y de capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los docentes deben ser preparados en consecuencia y debe permitírseles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación en el servicio y de otros incentivos relacionados con la obtención de esos resultados; el “currículum” y los exámenes deben reflejar una variedad de criterios, “mientras que los materiales – y razonablemente también los edificios e instalaciones – deben ser adaptados en la misma línea” (UNESCO 2009c, p.19).

3.2 Implementación de las áreas estratégicas de gestión en Colombia

En Colombia la Ley General de Educación de 1994 establece los parámetros legales de la finalidad de la educación, para dar paso a la Revolución Educativa que plantea el primer plan sectorial entre los años 2002 al 2006 y el Plan de Desarrollo Educativo, el cual define tres políticas educativas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo. La política de calidad se dispone en un “sistema integral de

estándares, de resultados de evaluaciones, y de formulación sistemática de planes de mejoramiento educativo” (MEN, 2004, p.13).

De esta forma, la gestión educativa se implementa por medio de planes de mejoramiento que, basados en el resultado de las evaluaciones, están orientados a la gestión, desempeño y optimización del recurso de las áreas estratégicas académica, directiva, administrativa y financiera. Concretamente para el año 2008, el MEN, utilizando las Guías para el Mejoramiento Institucional, puntualiza la acción de la gestión de los establecimientos educativos abarcando áreas, procesos y componentes. Éstos se identifican como el Proyecto Educativo Institucional, el plan de estudios, el plan de mejoramiento, la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones, la gestión de diferentes procesos y componentes y la relación con diversas entidades, autoridades e instancias de la comunidad educativa (MEN, 2008, p. 21).

3.3 El impacto de la gestión académica en la cotidianidad institucional

Lo mencionado anteriormente con respecto a las áreas estratégicas lleva a las instituciones a implementar nuevas formas de gestión para cumplir los propósitos de la institución, desarrollar las capacidades de su talento humano, articular procesos internos y consolidar el PEI. El aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias para el desempeño personal, social y profesional se enmarca en la gestión académica en los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (MEN, 2008, p.28). El nuevo modelo de gestión empieza a desplegarse y sus aristas develan el impacto de la gestión académica en la cotidianidad de cada institución y los sistemas educativos locales, nacionales y latinoamericanos. Las “implicaciones de prácticas políticas, administrativas e institucionales se entrecruzan en el desarrollo del currículum, creando una

genuina práctica pedagógica” (Gimeno, 1995, p. 107) que se convierte en motivo de observación por parte de maestros y directivos.

El estudio de los estilos de actuación y de pensamiento de las personas en sus roles de gerente ha sido un tema de amplio análisis. La generalidad muestra el interés por conocer la conexión entre el punto de vista empresarial y de la gestión de recursos humanos; sin embargo, el estudio de los roles del gerente en el área educativa sigue en exploración. Carrasquero Febres & Chacón G (2010) evalúan la vinculación entre estilos de pensamiento y los estilos gerenciales de un grupo de gerentes de la educación. La investigación cualitativa, con enfoque interpretativo y basada en la teoría fundamentada como método guía del proceso analítico, evidencia baja correspondencia entre los estilos de pensamiento y los estilos gerenciales debido a razones como la idea errónea, existente en las instituciones educativas, de tratar de separar las actividades académicas de las administrativas, la inexistencia de convicciones en las instituciones con respecto a la necesidad de criterios gerenciales para el desarrollo de sus propias actividades y la inexistencia de planes de formación gerencial para docentes que puedan optar por cargos directivos. La investigación, que empleó cinco informantes clave y un muestreo teórico, mostró además que hay adaptabilidad de los docentes a las responsabilidades del cargo sin trascender la gestión operativa. Esta emergencia en la investigación se hace notoria por la ausencia de una visión estratégica por parte de los docentes en cuanto al rol de la institución educativa como sistema organizativo que forma parte de un entorno en el que se comparten intereses comunes orientados a lograr retos. Los resultados también consideraron los sistemas de evaluación y seguimiento como directrices para medir, evaluar y diagnosticar, encontrando que éstos no generan competitividad en cuanto a la búsqueda y promoción de condiciones para estimular la creatividad y la innovación por parte de los maestros. Por último se halló que la misma cultura

organizacional de las instituciones educativas dificulta el fomento de conductas, clima laboral y valores diferentes a lo estipulado en sus aspectos filosóficos, a fin de que los docentes se sientan libres de cooperar, expresar sus ideas, tomar decisiones, en definitiva, aunar esfuerzos para el desarrollo de competencias inherentes al cargo.

Las anteriores conclusiones del estudio permiten entender que, en los centros educativos las acciones derivadas del estilo gerencial del individuo tienen, en consecuencia, una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos: en el comportamiento del personal y de los alumnos, la coordinación de las actividades, la definición del trabajo, las prácticas pedagógicas, la planificación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la supervisión de las tareas, las relaciones con la comunidad, entre otros.

La investigación de la gestión de los directivos docentes para la construcción del Proyecto Educativo Institucional en el Colegio Metropolitano del Sur Floridablanca: Santander, (Cáceres, M. & Parada, C., 1997) plantea la importancia de la comprensión de los procesos de gestión educativa, su descripción y reflexión y el compromiso del directivo docente como dinamizador de dicha construcción a través del planteamiento de un proyecto. El resultado del estudio muestra cómo los directivos deben plantear estrategias desde la gestión de manera consensuada para que a través de la utilización de un proyecto abarcador como el Proyecto Educativo Institucional se de paso a la gestión de la realidad curricular y pedagógica de la institución. Señala además el liderazgo que manifiesten los directivos docentes como un elemento clave para generar procesos de calidad educativa.

Ortiz & Torres (2009) en su proyecto de investigación titulado *Prácticas de gestión curricular en Preescolar, Básica y Media*, en un estudio de caso llevado a cabo en los Colegios Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado y Chorrillos, propone caracterizar las prácticas de

gestión curricular y a partir de ellas diseñar estrategias de gestión que posibiliten mejorar las condiciones particulares dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación cualitativa que cuenta entre sus técnicas con la recolección de información la entrevista en profundidad, los grupos de discusión de maestros y grabaciones de encuentros entre los mismos, arroja, tras la implementación del proyecto, conclusiones importantes que evidencian la influencia directa existente entre las políticas públicas y la gestión curricular, administrativa y directiva de las instituciones, al plantear para todas ellas, exigencias en relación con la implementación de los programas y proyectos. Cada colegio parte de su propio contexto para intentar dar una respuesta cercana a las exigencias de la política públicas. Sin embargo, el cumplimiento de dichas exigencias convierte a los colegios en ejecutores y no en constructores. Circunstancias de orden curricular salen a flote develando cómo los procesos de organización de la gestión escolar permean medianamente lo académico y cómo los contextos internos institucionales, conformados por los estudiantes y que son objeto de la gestión educativa en cuanto a los logros de la escuela, empiezan a verse mezclados conceptualmente con el contexto externo que hace referencia al fin de la organización. En *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina*, Cassasus sostiene que, la ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa, presenta una ruptura entre ambos campos: gestión y educación “La dimensión educativa – las escuelas y su quehacer- aparecen sólo como un soporte para contener los conceptos de la gestión” (Casassus, 2000, p. 18).

Dussel (2006) en su ponencia sobre *Estudios sobre Gestión y Desarrollo Curricular*, presentada en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), celebrado en Santiago de Chile, hace alusión al planteamiento anterior. Su estudio muestra cómo quienes organizaron las reformas educativas en las últimas décadas tomaron al currículo como

una estrategia de las administraciones educativas de la región, para responder a la situación crítica de los sistemas educativos en su necesidad de resolver el problema desde los saberes prescritos (Dussel, 2006, p. 6). De esta forma se comprende la incorporación a una nueva forma de trabajo en los establecimientos educativos basada en elementos básicos de la gestión: la planeación, el seguimiento, la evaluación, el liderazgo, la comunicación participativa, el trabajo en equipo y, además, la definición de lo específico para cada área de gestión institucional, correspondiéndole a la gestión académica los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (MEN, 2008, p. 27).

Guzmán & Velasco (2009) caracterizan dichas prácticas desde el Proyecto Educativo Institucional, los documentos referentes al currículo y el marco normativo. Utilizando el enfoque cualitativo interpretativo aciertan en afirmar que las normativas y políticas educativas señalan una serie de directrices específicas que les permiten a las instituciones educativas integrar los fundamentos conceptuales con los procedimientos administrativos propios de la función educativa. Esta es una manera de otorgar a los actores educativos orientaciones que les permitan construir una estrategia de gestión propia que responda al cumplimiento de la misión del centro educativo.

Quintero (2007) en su investigación, que tiene como marco legal el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 en el cual se menciona que cada establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un proyecto que permita alcanzar los fines de la educación definidos por la ley y además establecer la estrategia pedagógica a seguir por los maestros, muestra las transformaciones vividas en el aula tras la aplicación de un enfoque pedagógico orientado por principios constructivistas en la Unidad Educativa Técnico Industrial de Fusagasugá. La indagación encuentra cambios en las concepciones pedagógicas de los docentes tras la

implementación del mismo, pero además devela la dificultad de los cinco maestros participantes para llevar a cabo la estrategia pedagógica, al tener que evacuar los programas del MEN, los cuales consideran un cúmulo ordenado de temas.

Acuña González, Amaya Moreno, Fernández Babativa, & Galeano Rodríguez (2010) muestran con docentes de los Colegios Liceo Santa Catalina de Siena y el Gimnasio Infantil Figuras y Colores, la necesidad de construir una metodología participativa para la gestión curricular (diseño, ejecución, evaluación y mejora), fortaleciendo equipos de trabajo para crear ambientes de reflexión sobre sus prácticas curriculares y el mejoramiento de las mismas. El resultado arroja la diversidad de significaciones acerca del concepto currículo y la poca relación que tiene este con el PEI y las prácticas de los maestros en el aula, razón por la cual surge la idea de los directivos de crear una metodología estratégica de gestión incluyente con sus docentes, que les permita hacer realidad lo planteado en su modelo y modificar prácticas, lenguajes y desempeños, aspecto ratificado cuando se afirma que: “El desarrollo curricular y toda la regulación que pueda afectar a una institución son los *marcos* más inmediatos del aprendizaje escolar” (Gimeno, 1995, p. 107) y que estas fuerzas determinan las decisiones que se toman y el proceso que resulta, condicionando de igual forma los resultados.

La reflexión sobre la relación gestión y el currículo también ha sido objeto de estudio en la educación superior. Utilizando un análisis acerca de la integración curricular en el proceso de transformación del Programa de Odontología de la Universidad de Antioquia, Sánchez (2009) expone la relación existente entre el papel de la integración curricular en la práctica educativa en la sociedad actual y la gestión del currículo como el camino necesario para su aplicación. Describe a su vez los problemas que genera la ausencia de un plan de gestión curricular en la institución educativa en proceso de formación, tanto desde el punto de vista organizacional como

curricular. El informe devela cómo luego de realizar una mirada general a los procesos de transformación curricular se expone como afirmación central el hecho de que ni la integración, ni la gestión curricular se observan claramente definidas en las transformaciones curriculares que se llevan a cabo en el programa mencionado.

Parrino (2004), plantea una problemática que bien se puede traer a las instituciones educativas. El estudio analiza la situación del personal académico cuestionándose acerca de cómo se realiza la gestión del mismo en la universidad ya que en ésta institución se observa una insuficiencia respecto de las políticas académicas existentes, lo que se proyecta en el desempeño del personal académico trayendo como consecuencia el detrimento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Variables desde la gestión del personal académico que afectan la gestión de la misma, tales como su formación, capacitación, formas de evaluación, sueldos, incentivos, situación laboral, compromiso con su actividad, relación con la institución, alumnos y docentes son tenidos en cuenta para finalmente proponer estrategias académicas conducentes a optimizar el cumplimiento de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Los antecedentes muestran cómo la gestión académica, a pesar de operacionalizarse externamente desde un modelo de gestión e internamente dentro de una institución educativa desde sus procesos y componentes, no es identificada y observada como un solo dispositivo que engrana el currículo, la práctica pedagógica y la didáctica en directa relación con lo organizativo y administrativo, sino que se entiende de una manera fragmentada y como tal se investiga; develar su configuración se convierte en un permanente objeto de investigación.

|

3.4. La gestión académica y su correlación con la gestión educativa

Pensar en términos relacionales permite la construcción del concepto de gestión académica desde la interrelación de los procesos y componentes que la definen y las condiciones de su despliegue en el campo educativo. Conceptualizar sobre la gestión académica es referirse a una serie de procesos curriculares y administrativos que la posibilitan. Es así como se vale de la gestión educativa para enunciar lo administrativo y organizativo y para lo académico, utiliza los componentes establecidos por el MEN, adicionándose en este marco los componente desde los cuales esta investigación propone sea configurada.

3.4.1 Gestión Educativa

Desde el MEN la gestión educativa es precisada como una nueva forma de trabajo en los establecimientos educativos. Recoge políticas de autonomía y descentralización dadas desde la Constitución Nacional e incorporadas en la organización institucional por medio de un modelo de gestión que establece la planeación, el seguimiento y la evaluación (MEN, 2008, p.28), como herramientas básicas para garantizar la adecuada utilización de los recursos en torno a un proyecto común, desde donde establece una relación con las políticas educativas, modelos de gestión, reformas educativas y planes de mejoramiento para la configuración de la gestión académica.

Diversos estudios coinciden al definirla y caracterizarla como aquella gestión aplicada a la educación basada en los informes sobre desarrollo de países latinoamericanos por parte de organismos internacionales como la CEPAL, Banco Mundial, UNESCO, entre otros. Responde además a modelos empresariales occidentales basados inicialmente en la casuística de sus buenos resultados. Es planteada como una forma de solución a la grave crisis económica vivida en Latinoamérica en los años ochenta y aplicada en los años noventa, a través de políticas públicas

y reformas educativas amparadas desde la autonomía y descentralización de las instituciones prestadoras de servicios educativos.

Braslasky & Acosta (2004) la determinan como una estrategia de la administración educativa que se transcribe en la visibilización de la organización a través de una identidad institucional dada en la misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Ivancevich, Skinner, & Esteven (1997) la definen como los procesos asociados a la gestión, y se comprende como determinadas funciones y actividades laborales que los gestores (personas), deben llevar a cabo a fin de lograr los objetivos de una empresa. Para el MEN, la gestión educativa debe ayudar a cumplir propósitos, desarrollar capacidades para articular procesos internos y consolidar el Proyecto Educativo Institucional al poner en funcionamiento las áreas de gestión estratégicas identificadas como: “Gestión Directiva, referida a la manera como el establecimiento educativo es orientado, Gestión Administrativa y Financiera que da soporte al trabajo institucional, Gestión de Comunidad encargada de las relaciones, participación y atención educativa y Gestión Académica” (MEN, 2008, p. 28).

Cassasus (2010) considera que la gestión educativa se formaliza en modelos de gestión en los cuales se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. CEPAL (1991) la asocia con un modelo de gestión para la educación conducente a asegurar las habilidades y destrezas que permitan la productividad para ser competitivos a escala mundial, al igual que los valores que forjen una convivencia solidaria.

Santillana y su modelo de gestión EFQM como entidad privada que presta el servicio de instalación de planes de mejoramiento para las instituciones educativas, considera la gestión educativa como un conjunto de acciones orientadas a conseguir objetivos y metas institucionales

centrado en un principio humanista, de liderazgo, autoevaluación, mejora continua y calidad total, que permiten considerar las instituciones educativas de manera global en la medida en que integran la gestión directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria y agrupa sus procesos de gestión (Santillanaformación, 2005, p.1). A su vez incluye dentro de los criterios de aplicación de su modelo aspectos pertenecientes a lo académico y los determina como indicadores de resultados educativos y de los servicios prestados, considerándolos de gran relevancia al constituir resultados que no son económicos y que son clave para el éxito continuado de una institución.

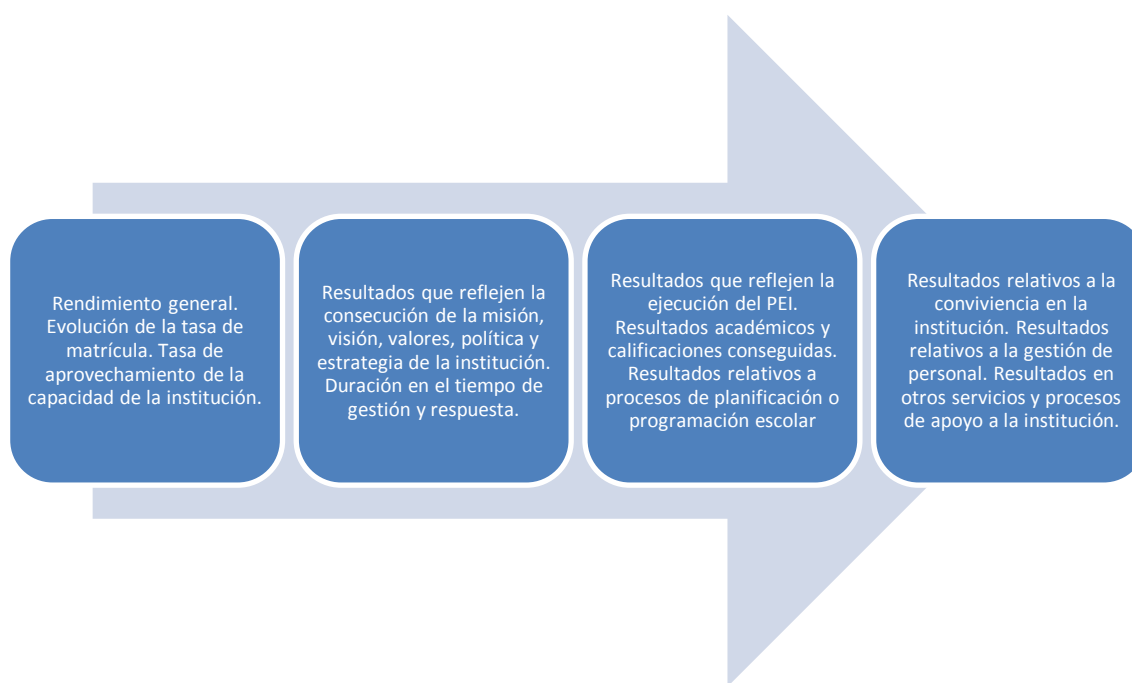


Imagen 1: Indicadores de gestión. Fuente: Santillanaformación, 2005, p. 57

Pensadores, educadores y científicos de diversas corrientes filosóficas y administrativas coinciden en estudiar a la gestión educativa en relación con el componente administrativo y organizacional. Dicho componente, visto por Martínez Boom (2004) tiene una relación estrecha con las ideas de modernización incorporadas a la educación en los países latinoamericanos desde

la década de los años cincuenta a través de saberes como la Economía de la Educación, la Planificación Educativa, la Tecnología Educativa, la Psicología del Aprendizaje en su vertiente conductista, entre otras.

Benno Sander (1996) precisa que son dos las principales teorías organizacionales y administrativas que se han adoptado para la comprensión histórica de la administración educativa, las cuales hacen parte de tradiciones filosóficas y sociológicas distintas. Su precisión se resume así:

La primera se refiere a la tradición funcionalista del consenso y tiene sus raíces en las teorías positivistas y evolucionistas que han caracterizado históricamente el pensamiento científico de occidente y la segunda se refiere a la tradición interaccionista del conflicto que se basa en las teorías críticas y libertarias enraizadas en el marxismo, el existencialismo, el anarquismo, la fenomenología, la teoría crítica y en el enfoque de la acción humana (Sander, 1996, p.74).

Ambas tradiciones han trascendido en el estudio de las problemáticas en la gestión educativa como resultado de las acciones administrativas de la educación, obedeciendo a momentos históricos como el actual, donde el discurso por la calidad y su gestión es condicionante de sus parámetros de ejecución dentro de un sistema educativo en el cual preponderan tanto los aspectos extrínsecos, relacionados con el entorno político y la economía, como los aspectos intrínsecos, referidos a la identidad cultural y la acción pedagógica específica de las instituciones.

Para Alvaríño, Brunner, Recart, & Vizcarra (2000), la gestión educativa en los regímenes descentralizados cumple a su vez parámetros organizacionales y administrativos internacionales que obedecen a sistemas educacionales que trazan directrices específicas como lo son:

Adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas, empleo de incentivos para premiar y sancionar la gestión, empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada, benchmarking de la gestión como modelo para las escuelas, diseños de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión (Alvaríño, et al 2000, p. 1).

En un marco institucional, las directrices de la gestión educativa se observan en la construcción de un Plan de Mejoramiento de la Calidad que se especifica como:

El conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha por períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica (MEN, 2008, p. 30).

La gestión educativa se concreta también por la gestión profesoral la cual es definida por varios autores como las nuevas formas de trabajo. Ball (2008) las define como el profesionalismo y gerencialismo introducidas en el sector público como una nueva forma de poder.

A este gerencialismo lo acompaña el profesionalismo de un maestro transformado por las interrelaciones de los tipos de política pública que permiten una reforma del profesorado y que transforma “las formas de enseñanza y el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente (Ball, 2008, p. 15).

Bello (2001) devela una reciprocidad entre el modelo de gestión y las nuevas formas de trabajo dada por la concreción del modelo de gestión y el entendimiento por parte del maestro, de que son políticas multidimensionales de cambio educativo que sostienen el valor de la

descentralización educativa y la autonomía. Ayuda a formalizar dicha concreción los planes de mejoras institucionales o particulares.

En este mismo sentido el modelo de gestión oficial sustenta las nuevas formas de trabajo en la autonomía escolar y la integración institucional, en el uso de herramientas básicas de la gestión como “la planeación, el seguimiento, la evaluación, el liderazgo, la comunicación participativa y el trabajo en equipo” (MEN, 2008, pág. 15), en asocio con planes y programas de estudio, dinámicas de formación y capacitación docente, sistemas de información y de evaluación y proyectos locales e institucionales” (p. 16).

La gestión educativa y su ordenación se alimenta desde la actualización de formadores en gestión y política educativa y la definición de competencias profesionales para responder a las nuevas demandas en el proceso de formación de maestros con el sentido de “capacitar al personal docente en las cátedras de política, administración y organización escolar en aspectos clave necesarios para la formación de profesionales que se desempeñen en la gestión educativa” (UNESCO, 2004, p. 5). A continuación se detallan algunos de los contenidos generales internacionales propuestos para la misma.

| MÓDULO | PROYECCIÓN |
|----------------------------------|---|
| Análisis de políticas educativas | Dimensiones de una política educativa. Niveles de diseño e implementación de una política educativa. |
| Comunicación | Dimensión comunicativa de la gestión de políticas educativas y procesos de transformación educativa. |

| | |
|---------------------------|--|
| Manejo de conflictos | Identificación de actores y dinámicas propias del sistema educativo. |
| Liderazgo | Sentido del liderazgo en educación: construcción colectiva del sentido de la acción educativa. |
| Trabajo en equipo | La recuperación de la importancia del trabajo en equipo en los nuevos modelos de gestión y en las nuevas políticas educativas. |
| Uso de nuevas tecnologías | El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en educación y, en particular, en los sistemas educativos. |

Imagen 2. Contenidos generales para la formación en gestión y la política educativa Fuente:

Braslavsky & Acosta, 2004, p.20.

En síntesis y enunciada de esta forma, la gestión educativa se presupone como una totalidad en la que todos sus elementos se articulan en un dispositivo que abarca la praxis curricular de la organización escolar permeando la práctica pedagógica y la didáctica. Su coherencia y pertinencia con la gestión académica está sustentada desde estrategias de direccionamiento, planeación, control y evaluación.

3.4.2 Gestión Académica

Atribuir especificidad al término gestión en el escenario académico de la educación es acercarse a la definición de gestión académica; en tal sentido y de manera general, se denomina

gestión académica al conjunto de procesos por medio de los cuales los componentes del currículo apoyan la práctica pedagógica y la didáctica en una acción continua que permite construir y modelar el perfil de un estudiante; por consiguiente, la gestión académica realiza un recorrido de acciones alrededor del estudiante desde el inicio de su vida escolar hasta su culminación, convirtiéndose así para el MEN en “la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues ella señala cómo se enfocan sus acciones institucionales para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional” (MEN, 2008, p.28).

3.4.2.1 La gestión académica desde la propuesta del MEN

Formando parte del marco del mejoramiento institucional, en Colombia, a partir de la Ley General de Educación de 1994 y el Plan Decenal de Educación de 2006 se divulgan los cuatro procesos fundamentales del área de gestión académica; el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico.

| Área de gestión | Proceso | Definición | Componentes |
|-----------------|---|--------------------------------|-------------------|
| | Diseño pedagógico (curricular) ³ | Definir lo que los estudiantes | Plan de estudios, |

³ En la caracterización del MEN sobre la gestión académica y su componente de diseño pedagógico en el que a renglón seguido coloca entre paréntesis lo curricular no se hace una diferenciación explícita entre lo que se debe entender en términos de pedagógico y curricular ni se explicitan las relaciones inevitables de estos dos objetos discursivos con una conceptualización de lo didáctico. Se deja así la comprensión de estos términos a la autonomía de las instituciones educativas.

| | | | |
|-----------|-----------------------|--|---|
| Académica | | van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes. | enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación. |
| | Prácticas Pedagógicas | Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias. | Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje. |
| | Gestión de aula | Concretar los actos de enseñanza y | Relación y estilo pedagógico, |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| | aprendizaje en el aula de clase. | planeación de clases y evaluación en el aula. |
| Seguimiento académico | Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje. | Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales. |

Imagen 3. Procesos de la gestión académica Fuente: Guía para el mejoramiento institucional.

Ministerio de Educación Nacional. 2008. P. 29



Imagen 4. Procesos de la gestión académica Fuente: Guía para el mejoramiento institucional.

Ministerio de Educación Nacional. 2008

Desde la enunciación del área de gestión académica, el MEN especifica la intervención de forma operativa y sistémica que debe tener ésta. Sin embargo, a pesar de su especificidad, lo académico de una institución va más allá de lo organizativo e institucional, permitiendo otras miradas y planteamientos sobre la misma. Inciarte, Marcano & Reyes (2006) así lo enuncian:

La gestión académica se relaciona con los procesos de la realidad socioeducativa, entendida como el conjunto de interacciones dinámicas y complejas, desde las cuales emergen las situaciones didácticas que dan sentido a la práctica pedagógica. En esta gestión, se destaca la acción del docente como mediador de los aprendizajes, rol de

investigador en proyectos educativos, rol de promotor y su gestión comunitaria. Igualmente surge como componente fundamental el aprendizaje de los alumnos, en este proceso el docente cumple una función vital como agente facilitador del desarrollo de competencias, articulado al rol de evaluador de los aprendizajes (p.223).

En consecuencia de lo anterior, la gestión curricular, la práctica pedagógica y la didáctica se convierten en una triada fundamental en la problematización y despliegue de la gestión académica. Como componentes de ésta, como serie conceptual en estrecha relación con ésta, su definición permite identificar lo correspondiente y complementario de dicha gestión.

3.5 Gestión Curricular, Práctica Pedagógica y la Didáctica de la Gestión Académica.

El currículo como construcción institucional refleja de una realidad, de una política propia e influida, de intereses particulares y generales y de necesidades de diversa índole, plasma su componente formal en un diseño curricular que supone una interacción entre la pedagogía y las prácticas pedagógicas como respuesta a la reflexión del cómo enseñar y cómo lograr que los estudiantes aprendan lo planteado desde este.

La práctica pedagógica ve la expresión de dicha interacción en la didáctica, al ser esta la forma en que el maestro logra llevar al aula el proceso de enseñanza a sus estudiantes utilizando herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el aprendizaje de los saberes.

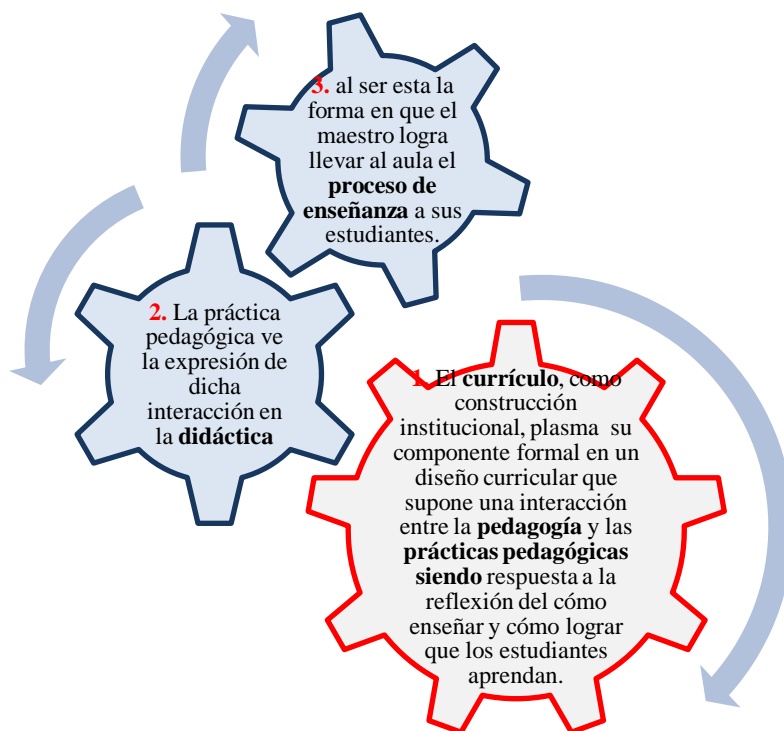


Imagen 5. Engranaje de la gestión académica. Construcción propia

Las maneras de enseñar que alimentan la didáctica se relacionan con otras iniciativas, acciones, propuestas y demás, que se conjugan en una gestión de aula que continúa el propósito del diseño curricular y la propuesta pedagógica. El seguimiento académico confronta la relación entre el enfoque curricular, las prácticas pedagógicas y el enfoque de la didáctica al dar cuenta de los resultados de las actividades planteadas y de la adecuada relación entre la pedagogía, la didáctica y el currículo.

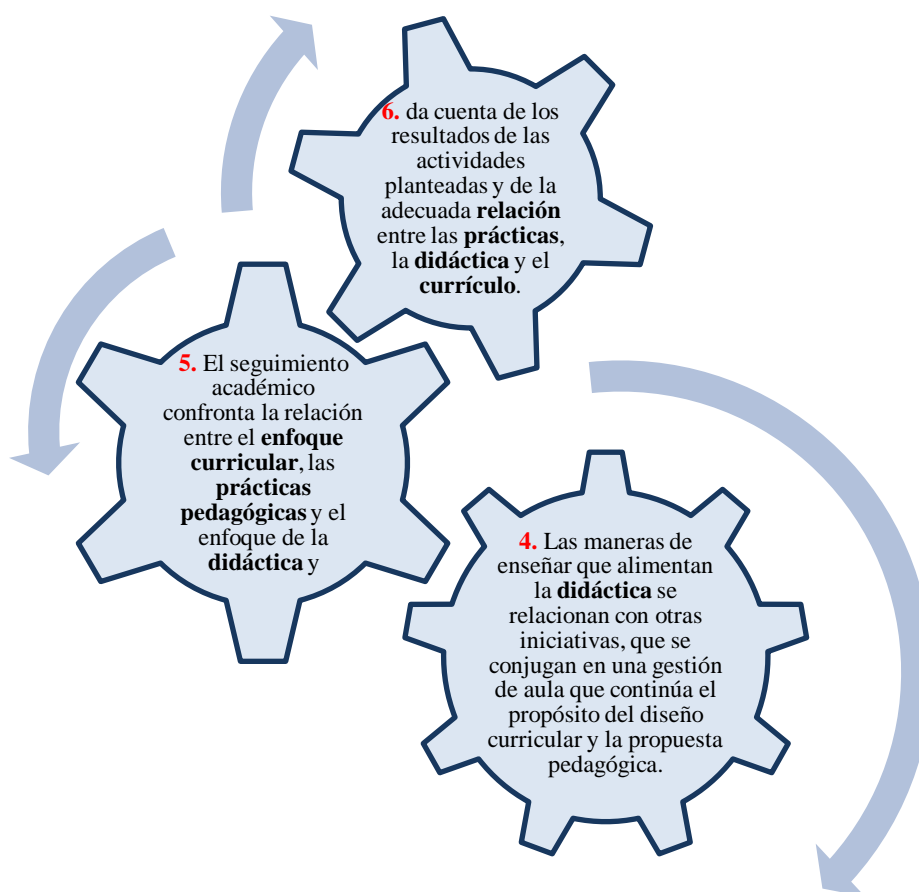


Imagen 5. Engranaje de la gestión académica. Construcción propia.

Este movimiento que tiene la gestión académica, representado en los gráficos por medio de un engranaje, lleva a comprender que la acción de la misma no es estática y que entre las múltiples relaciones establecidas entre sus componentes emergen tensiones, innovaciones, actualizaciones, teorías, sistematizaciones, campos de estudio, formas de trabajo, roles de los actores y demás, que del mismo modo dan cuenta de la forma en que los modelos de gestión impactan su dinámica y las políticas educativas condicionan su desenvolvimiento.

Desglosando el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica, la literatura al respecto ofrece múltiples definiciones, posiciones y enfoques que ilustran la transformación

histórica de los mismos, producto de momentos políticos, ideológicos, culturales, sociales y económicos en la educación. A continuación se detalla cada uno de los componentes propuestos por este estudio.

3.5.1 Lo curricular

Algunos investigadores señalan que el concepto de currículum se ha venido utilizando más ampliamente entre los últimos treinta o cuarenta años en los países de habla latina. Su significado no se precisa, ya que autores como Gvirt y Palamidessi (1998), Rico (1998) y Coll (2007), coinciden en que el significado de éste varía según los autores y sus orientaciones teóricas (Valenzuela, G. & Dolores, F, 2012). Un acercamiento a la historia del currículo muestra entre 1918 y 1970 perspectivas curriculares técnicas en autores como Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, Robert Gagné, y posteriormente, el planteamiento de currículos prácticos y críticos desde Stenhouse, Glasman, Ibarrola, Arnas, Alicia de Alba, Stephen Kemmis, entre muchos otros, las cuales son producto de las transformaciones que ha vivido la escuela y la educación.

Al respecto de esta apreciación, Frida Díaz Barriga (1993) menciona que en las décadas intermedias del siglo XX, el estudio y debate sobre la teoría curricular se consolida y da paso a esbozar el campo metodológico del diseño curricular en el que se encuentran principios o lineamientos genéricos, cuya preocupación central es guiar la selección y organización de contenidos para posteriormente adentrarse a definir objetivos, sistemas de instrucción y evaluación. De esta forma, el currículo técnico se focaliza en metas y en los contenidos que debe enseñar, se planifica y expresa para ordenar y controlar el quehacer de las instituciones educativas y su caracterización se hace mediante objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Su construcción hace parte de un documento escrito en el que se determinan los

objetos de la acción y el contenido cultural seleccionado ajustándolo a unos marcos curriculares y documentos formales que tengan fuerza de ley. La mirada de autores como Newlon, Bobbit, Taba y Tayler principalmente, se concreta en parámetros y rutas inamovibles a seguir que responden a dicha focalización. Acompañando esta tendencia surgen las distintas teorías acerca del desarrollo curricular que ofrecen estrategias para llevar a cabo el currículo diseñado. En la teoría tradicional del desarrollo curricular se plantean preguntas que resuelven problemas como:

Seleccionar los objetivos de aprendizaje, extraer de los objetivos los contenidos más relevantes para el aprendizaje, determinar la secuencia de combinaciones más relevantes para el aprendizaje, determinar la secuencia de combinaciones en la que puedan aprenderse los objetivos y contenidos, diseñar los métodos de enseñanza eficaces y realizar una evaluación adecuada (Muñoz, 2003, p.15).

Varios aspectos confabulan para que aparezcan nuevas concepciones sobre el currículo. Uno de ellos tiene que ver con la emergencia de la realidad institucional ocultada en un currículo prescrito (Dussel, 1996) que busca en los estudiosos de la educación recuperar la importancia del currículo como elemento abarcador de todos los referentes pedagógicos que se encuentran en una institución y que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aspecto se atribuye a la incursión de la gestión administrativa en la educación como parte de las políticas públicas para lograr por medio de la educación que las economías latinoamericanas obtengan mejores resultados que los registrados en la década de los ochenta, y finalmente se puede anotar que los maestros empiezan a visibilizar su condición subordinada y controlada por un currículo técnico. Lo anterior da apertura a una mirada menos técnica – teórica del currículo y da paso a la idea de un currículo práctico que enmarque la realidad institucional y flexibilice el concepto. Schwab (1969) asienta las bases para un cambio radical en el concepto de currículo centrándolo

|

en el análisis de la práctica, la consideración de las características singulares y específicas de la práctica curricular y la orientación de la teoría del currículo a la solución de problemas (p. 204). Acompañan esta corriente que enfatiza la necesidad de integrar contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias en un estudio propio a cada institución y flexible de acuerdo a las condiciones, autores como Westbury (1972), Huebner (1976), Eissner (1979), Stenhouse (1975), entre otros.

Stenhouse (1975) muestra el currículo como una posibilidad para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, dando paso a una permanente discusión crítica que genere movimiento al interior de su construcción. Es “una especificación para comunicar las características y principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que se encuentre abierta a escrutinio crítico y se muestre susceptible de traslación a la práctica” (p. 194).

Gimeno Sacristán (1988), amplía la perspectiva sobre el currículo al plantearlo como una expresión de la función “socializadora y cultural” que tiene una institución y que debe responder a la coherencia entre la práctica producto del análisis de la forma en que se debe pensar la educación y los aprendizajes de sus estudiantes, y las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus maestros.

En su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está encargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. (Gimeno, 1988, p. 45).

El currículum, dice Lundgren, (citado por Gimeno, 1988, p.45) “es lo que tiene detrás toda educación transformando las metas básicas de la misma en estrategia de enseñanza”.

Apple (1986), plantea los fundamentos de la teoría educacional basados en el humanismo y una visión posmodernista que rechaza los modelos que enfatizan las asignaturas clásicas y el aprendizaje conductista. De igual forma la relación que percibe él como conocimiento y poder a través de los currículos, la ve reflejada en el papel que cumple la escuela en la selección de agentes de las diferentes posiciones económicas y sociales en una sociedad relativamente estratificada; siendo aspectos como este y otros visibles en la aplicación de los diversos estilos de currículos, los que dan la apertura a la búsqueda del planteamiento de un currículo crítico.

Hernández (2007) describe en la siguiente cita el nacimiento del currículo mencionado.

El positivismo lógico fue duramente criticado por algunos pensadores. La forma como se propagaba el positivismo, en especial en el campo social, constituyó la preocupación principal de la Escuela de Frankfurt, representada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, quienes se mostraban preocupados por el predominio de la ciencia positivista y el poder que tenía sobre la ideología del siglo XX. El mundo animado estaba siendo tratado “metodológicamente” igual al inanimado y, por esto, vislumbraban la razón reemplazada por la técnica y el pensamiento crítico por la norma científicista. El enfoque teórico desarrollado por ellos pretendía liberar a las personas de la “dominación del pensamiento positivista” mediante sus propios entendimientos y actos, y se denominó *Teoría Crítica*. (Carr & Kemmis, citado por Hernández, 2007, p.55).

En el sentido de la acomodación conceptual del currículo crítico, Ángel Díaz Barriga (2003) menciona que existen desventajas y ventajas generadas por la conceptualización del

término currículo, pero que tal concepción no puede extenderse a la conformación disciplinaria del mismo. En su opinión y superando la idea de inicios del siglo XX, el autor considera que:

La existencia de una amplia literatura, la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica, las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículo pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella (Díaz, 2003, p.4).

Las representaciones del currículo varían y su espectro más amplio contempla la dinámica institucional y las voces de sus actores. Coll (1997) apunta que el currículo da informaciones concretas a los profesores sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, cuándo y cómo evaluar siendo este el “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (p.31-32).

Villada (2007) considera que el concepto macro currículo se asimila al de currículum. “Estas categorías tienen su razón de ser en la medida en que vinculan todo lo educativo a una organización preestablecida, de carácter administrativo y operativo y en las cuales existe fundamentalmente la pretensión de inclusión más no de exclusión” (2007, p. 343).

Desde el Banco Interamericano de Desarrollo se señala que “el currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al currículum en el centro” (Jallade citado en Dussel 2006).

Hernández (2007) resume, basada en los postulados de Grundy que, “el currículo crítico concibe al sujeto como un ser que puede entender su realidad y además transformarla” (2007, p.52) lo que indica una misión transformadora de la escuela basada en unos parámetros propios que son orientados por tendencias curriculares que permiten comprender cuáles son los aspectos a considerar a la hora de identificar y evaluar el tipo de currículo existente, o de diseñar el currículo requerido. El desarrollo curricular contemporáneo constituye, en la mayoría de los casos, un proceso dinámico que involucra a muchas personas, con frecuencia con diferentes prioridades, necesidades e intereses creados.

UNESCO (2009) recoge en el siguiente cuadro las tendencias internacionales que muestran el cambio curricular y que continúan desarrollándose en la mayoría de los sistemas educativos incidiendo de manera definitiva en las implicaciones para la formulación de políticas, diseño, implementación, seguimiento y evaluación curricular.



| DE | HACIA |
|---|--|
| De la enseñanza | Aprendizaje |
| De la transferencia de hechos | Construcción del conocimiento por parte del estudiante |
| De la memorización de la información | Análisis, síntesis, evaluación y aplicación de la información |
| De la concentración en conocimientos | Desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes |
| De la evaluación sumativa de los logros académicos | Evaluación genuina y formativa de competencias |
| Del aprendizaje por repetición y memorización | Aprendizaje aplicado y aprendizaje en contexto |
| Del conocimiento categorizado (asignaturas tradicionales) | Conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias) |
| De la escolarización | Aprendizaje a lo largo de toda la vida |
| Del foco en los insumos | Foco en los resultados y procesos |
| De la enseñanza didáctica | Enfoques centrados en actividades participativas y en la metodología interactiva |
| Del supuesto de que existe un único “estilo de | Reconocimiento de que existen “estilos de |

| | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| aprendizaje” | aprendizaje preferidos” |
| Del Currículo como producto | Currículo como producto y proceso |

Imagen 7. Tendencias internacionales del cambio curricular. Fuente: Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una caja de herramienta. 2009

Un ejemplo de esta tendencia se ilustra en el concepto de currículo emanado desde el Ministerio de Educación de El Salvador, país que también incursionó en políticas de cambio curricular similares a Colombia.

El currículo es un plan de construcción que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza; es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real, es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus estudiantes en el aula, es la pauta ordenada del proceso de enseñanza. (Ministerio de Educación Salvador 2008).

La transformación de las dinámicas institucionales da paso también al planteamiento de un currículo que supere una perspectiva reproductiva del mismo y caracterizado por el cumplimiento de resultados educativos que son correspondientes con sus juicios deliberativos y el sentido de la empresa educativa a la que pertenece; es decir, dar respuesta a lo técnico y práctico. En este caso la propuesta de un currículo emancipador de Grundy (1998) aborda la pedagogía crítica en su interés en superar lo práctico y técnico del currículo al considerar que es

el maestro quien debe tener un mayor grado de control de su práctica y de las situaciones en las que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el MEN considera al currículo como una construcción sociocultural que expresa la intencionalidad de la educación, orienta y organiza la práctica educativa a la vez que es confrontado permanentemente con la cotidianidad y realidad en la que es aplicado.

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto educativo institucional (Ley General de Educación, 2005, p. 82).

Cualquiera que sea la perspectiva o enfoque, el currículum está claramente vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos dentro de los sistemas educativos. Por tal razón la configuración de la gestión académica mirada solamente desde el diseño curricular como lo propone en MEN, se desborda al considerar al componente curricular abarcador de múltiples enfoques y metodologías que dan paso a una respuesta integral a la problemática curricular y su praxis, siendo esta tendencia la asumida en las décadas finales del siglo XX intentando evitar un camino único como forma de abordaje al currículo y los supuestos epistemológicos y conceptuales.

3.5.2 La práctica pedagógica

Para este estudio en particular, la posición de la profesora Olga Lucía Zuluaga enmarca la comprensión del concepto práctica pedagógica en la descripción de la configuración de la gestión académica. En Zuluaga, el concepto de práctica pedagógica se construye desde la definición de Pedagogía al considerar que “va más allá de ser un discurso sobre la enseñanza

para convertirse en una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (1999. p.10) siendo el maestro el designado de ese saber pedagógico.

En su definición precisa a la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p.11) caracterizándose por ser una herramienta que permite desviar la tendencia de entender la pedagogía como una concepción instrumental del método de enseñanza y por el contrario, ser posibilitadora del planteamiento plural de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber, de la historicidad que obedece a la presencia práctica o conceptual de la enseñanza y el reconocimiento de la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas.

La práctica pedagógica hace parte de las formaciones sociales que se construyen a través de la historia, donde el sujeto y el saber, que a su vez dan paso a la discursividad y la práctica, juegan un papel preponderante en cuanto proporcionan la historia de un saber en esa formación social que no deja de lado el nexo conceptual y metodológico con la pedagogía. Por tal razón afirma la autora que:

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía tanto para analizarla como saber, cómo para problematizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. Entiendo por historicidad de la Pedagogía, el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza. Discursividad que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos, modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la Pedagogía incluso en una historia reciente (Zuluaga , 1999, p. 14).

Andrés Klaus Runge (2002), afirma que, siguiendo los planteamientos de Michel Foucault, Zuluaga ha planteado una propuesta sobre Pedagogía con unos parámetros distintos a los tradicionales como lo son la práctica y el saber, tomando su propuesta la forma de una epistemología histórica con base en la cual se pretende visibilizar a la pedagogía y mostrar su existencia como saber pedagógico y como práctica pedagógica. En su comprensión el autor explica el concepto de práctica pedagógica de la siguiente forma:

Lo que se busca es trazar nuevas líneas para una posible epistemología de la pedagogía que, a su vez, permita hacer un análisis histórico-reconstrutivo de la misma, pero ya no teniendo como guía los parámetros disciplinarios y los criterios científicos tradicionales. Por ello, es decir, por asuntos de tipo analítico-interpretativo y epistemológico inherentes al trabajo histórico mismo, por su propia postura teórico-filosófica y por las condiciones mismas del "objeto" por investigar, Zuluaga se ve en la necesidad de desarrollar una nueva propuesta metodológica y un marco conceptual para la pedagogía basados fundamentalmente en los planteamientos de Canguilhem, Koyré, Bachelard y, sobre todo, Foucault (Runge, 2012, p.364).

La práctica pedagógica es entendida como una noción metodológica que designa:

Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los

sujetos de esa práctica. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 147).

Jiménez & Ochoa (2012) comentan que toda práctica educativa, y más si es pedagógica, genera efectos formativos y propicia transformaciones sociales que se entienden como posibilidades de llegar a ser. Su campo de acción no solo hace parte de un componente del currículo donde las metodologías se asumen como fundamentación teórica y práctica, sino que además tiene efectos en la trascendencia social y la importancia política de las instituciones. Al respecto Aracelli de Tezanos puntualiza:

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones De Tezanos (citado por Jiménez & Ochoa, 2012, p.22).

Noguera & Álvarez (2012) consideran en sus estudios que la práctica pedagógica es una categoría que se formuló en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP- con el propósito de recuperar la historicidad de la pedagogía, en el marco de una discusión pública entre intelectuales, maestros y Estado sobre el estatuto teórico de la pedagogía, en los años 80. “Sirve para leer el presente en tanto acontecimiento de saber/poder y no como aquello que acontece o como lo que no acontece en las prácticas de las escuelas” (2012, p. 1).

Díaz Villa (1990) al mencionar las generalidades de la práctica pedagógica menciona lo siguiente:

Con este término, generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. La práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión, sobre la comunicación en el sentido en el que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación (Díaz, 1990, p. 16).

El rol del maestro también es descrito por Díaz al afirmar que en las prácticas pedagógicas el maestro es un comunicador que enseña, produce, reproduce significados, enunciados y a su vez se relaciona con el conocimiento y actúa en torno a él. La reflexión de las condiciones de producción de sus enunciados y de las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica, cimentan un sistema de producción de significados desde “principios de poder – control” y un sistema de reglas que regula la comunicación. En conclusión, considera válido una investigación sobre las prácticas pedagógicas que construya una definición básica de los contextos históricos y culturales en los cuales opere la práctica pedagógica, y además una formulación de reglas básicas que regulen las realizaciones o modalidades de la misma. “Estas reglas si bien son intrínsecas a la práctica pedagógica, son reglas sociales que definen el énfasis y los límites de la estructuración de las relaciones sociales y sus significados” (Díaz, 1990, p. 17).

Herrera (2008), agrega el siguiente comentario:

La práctica pedagógica se asume como un proceso de negociación. Parte del estadio más simple, constituido por la sensibilización, la exploración y la observación de las prácticas

cotidianas, y avanza en la medida en que el estudiante crece intelectualmente en el área, tratando de encontrar coherencia e identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones, que conllevan a establecer los fundamentos teóricos, epistemológicos, axiológicos y sociales, entre otros, que sustentan el diseño curricular propuesto (Pérez, 2008, p.51).

Bernstein (1977) explica la práctica pedagógica desde la teoría de los códigos. Al partir de las raíces sociolingüísticas, estudia la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógica abordando los procesos que tienen lugar en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales. Su investigación acerca de las “Clases y pedagogías: visibles e invisibles” muestra la diferencia en las reglas de estructura de cada práctica pedagógica, al estar ésta en relación con la clase social y las expectativas de la familia a las que atiende la escuela Bernstein (citado en Sadovnick ,2001).

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Su teoría de la práctica pedagógica analizaba una serie de normas, consideraba cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizás lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas”. Partiendo de un análisis de estas normas, Bernstein estudió las expectativas de la clase social y las consecuencias de las formas de la práctica pedagógica (Sadovnick 2001, p. 699).

3.5.3 Didáctica

Directamente relacionada con el currículo y la práctica pedagógica como componentes de la gestión académica se encuentra la didáctica. De manera general se comprende como la rama

de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica a través de conceptos clave como la enseñanza y el aprendizaje (Asprelli, 2010), (García & Parra, 2010). Su conceptualización obedece a enfoques y posturas que datan desde Comenio hasta las más contemporáneas.

Es de interés para la descripción de la gestión académica una didáctica correspondiente a una corriente pedagógica que realice una crítica y reflexión de la práctica pedagógica y se ubique en un contexto social y sus condicionamientos. La didáctica crítica surge como oposición al pensamiento técnico de la didáctica y encuentra representatividad en autores norteamericanos como Apple, Giroux y Popkewitz; los ingleses como Young, Sharp, Green y Carr; los australianos Kemmis y Grundy; los latinoamericanos Díaz Barriga y Furlán, los españoles Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Domingo Contreras.

Asprelli (2010) sitúa la didáctica crítica como una tendencia actual que obedece a la necesidad de un *paradigma crítico* que interprete la vida social desde una teoría crítica. Para la profesora argentina es la descripción e interpretación de la dinámica de la sociedad la que permite una reflexión entre la relación pensamiento y acción como abordaje de la realidad desde los saberes teóricos y es en esta sociedad donde la educación y el educador realizan un papel activo generando una interrelación entre la teoría y la práctica. Para tal efecto se requiere de un docente con las siguientes características:

Un docente crítico se caracteriza por apoyarse en conocimientos y/o informaciones que derivan de marcos teóricos conceptualizados y organizados, los que determinan saberes teóricos firmes, pero flexibles, donde se puede hipotetizar, relacionar los fenómenos de análisis y situaciones basadas en la teoría y la realidad (Asprelli, 2010, p.73).

En la década de 1980 a 1990 se constata la emergencia de diversas posiciones sobre la formación de docentes, producto del análisis de la situación de cuatro condicionantes de la didáctica desarrollada hasta ese momento como lo son: la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia, la relación docencia – investigación y el docente como intelectual. Son estas condicionantes las que muestran tensiones surgidas en un contexto social determinado por el desarrollo económico y político de las sociedades que reclama desde la educación una respuesta a la función formadora de la escuela que además llevan a visualizar una didáctica crítica como parte de esa respuesta.

Rodríguez Rojo (1997) define así didáctica crítica, “ciencia teórico práctica que orienta la acción reestructuradora del conocimiento en un contexto de enseñanza – aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p.41). Siguiendo al autor se aclara que trabajar didácticamente desde racionalidad emancipadora significa:

1. Que la finalidad de la enseñanza es transformar al alumno como individuo y como miembro de un sistema social ya que quien aprende se transforma y esta transformación cambia a los demás y a lo otro logrando instalar un proceso de emancipación o liberación ya que el comportamiento varía y las relaciones con el entorno son distintas. La enseñanza y su ciencia, la didáctica, intenta este cambio en el estudiante viéndolo como “persona individual, sus actitudes, sus valores, sus juicios, sus sentimientos, sus capacidades, sus aptitudes, su mentalidad” (Rodríguez, 1997, p.41). Esta transformación también se vive en el profesor cuando contribuye al aprendizaje que hace cambiar al estudiante.
-

2. Cree en la razón y a la vez en la derrota del pensamiento porque enseña creyendo en las particularidades, la diversidad, la diferencia entre los individuos, la idiosincrasia, llevando a la aceptación del individuo y a una postura crítica y de apertura frente a los axiomas establecidos. El aprendizaje es liberado del principio de la homogeneidad y devuelve a cada sujeto el orgullo de ser incomparable.
3. Confía en el alumno para que llegue a ser autónomo al usar el aprendizaje por descubrimiento y potenciar un aprendizaje desligado del maestro.

La didáctica crítica se entiende desde la práctica y la teoría como histórica, dialéctica y subjetiva.

La didáctica crítica favorece procesos de escrutinio de la teoría implícita en la práctica, no la dicotomía de la realidad, que es teoría y práctica simultáneamente y a partir del descubrimiento de los problemas reales aporta soluciones, construyendo la teoría que mejora el quehacer tanto docente como discente (Rodríguez, 1997, p. 43).

En el enfoque histórico dado por Zuluaga y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, la didáctica, planteada por Comenio en la Didáctica Magna como un proceso de enseñanza dado en la escuela y a cargo del maestro que hace del método y los manuales sus elementos clave, cobra sentida importancia al recoger ésta las problemáticas de la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como resultado de las modificaciones, transformaciones y actualizaciones dadas en el tiempo. Es este marco de la escuela el que inicia a la didáctica en su recorrido de sistematización del enseñar y el aprender y que se despliega hasta dar espacio para la formulación de la hipótesis de la autora, cuando considera que el lugar de elaboración de la pedagogía ha pasado de la escuela a la ciencia, dando pie a considerar la enseñanza como un objeto de saber de la pedagogía. La siguiente cita explicita su postura:

Seguramente la escuela y la educación podrían ser tratadas en una teoría educativa con una visión social y antropológica de la escuela, de la educación del hombre; así las cosas, probablemente la pedagogía tomaría su rumbo por el lado de la enseñanza, el cual es el concepto que ha pervivido a través de los tiempos, los ajustes y desbarajustes. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento, el hombre, ese es el concepto que ha cohesionado todo un campo en movimiento. Concepto que ha sufrido indudablemente reformulaciones pero sigue sirviendo no sólo de cohesionador sino también produciendo encuentros en las fronteras (Zuluaga, 2003, p. 63 -64).

Camilloni (2000) considera que la didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de otras disciplinas. Su destino al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento donde la didáctica ha construido un corpus interdisciplinario donde recibe y refleja teorías:

Se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a construir el campo propio de la disciplina, utilizando para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando en el presente, en la ciencias sociales y no sociales (Camilloni, 2000, p. 238).

Reflexiona la autora frente a la justificación de la didáctica y ve su pertinencia al encontrar que:

- La educación ha asumido diversas formas según los fines de una sociedad, cultura y hombre que le dan base.
- Las cuestiones curriculares básicas no han sido resueltas y es necesario someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan.
- La diversidad de formas y modalidades de enseñanza son recíprocos con la necesidad de una diversidad cultural y las condiciones individuales de aprendizaje.
- Los contenidos de la enseñanza provienen de campos disciplinarios organizados que son correspondientes con los objetos de conocimiento de que se ocupan y deben ser transmitidos desde la lógica de un contexto.

Asumiendo la perspectiva que traza la autora, se presenta la definición de didáctica:

Es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. Es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de

aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Camilloni, 2010, p.22).

Davini (1996) escribe acerca de los conflictos en la configuración de la didáctica al querer mostrar la evolución que tienen las disciplinas en cualquiera de los campos científicos, incluyendo el de la educación. Este funcionamiento producto de procesos de reacomodación y comunicación en los distintos campos del saber muestra una tendencia a la fragmentación, que en la didáctica se traduce en el debate actual entre la didáctica general y las didácticas especiales. La didáctica general se incluye como disciplina en el campo de la educación, correspondiendo a la tradición europea y su extensión al contexto latinoamericano. Las didácticas especiales se definen como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general (Davini, 2000, p. 241). Propone la autora entonces, tras percibir las dificultades actuales, congrega concreciones articuladas en un proyecto didáctico global, tanto en su raíz ideológica como en su realización teórico – metodológica, para que sostengan vasos comunicantes de producción y equipos integrados.

Desde una mirada crítica Wolfgang Klafki (1990) distingue el concepto de didáctica desde el punto de vista de la extensión del concepto y otra desde el punto de vista de la posición teórica científica. La siguiente cita hace la presentación de las mismas:

El dominio de la investigación y la teorización es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza; abarcando la metódica como una disciplina parcial, en formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje. Científicamente se trata de una teoría relacionada con la praxis, que se sirve de planteamientos y métodos

hermenéuticos, empíricos y crítico – ideológicos y por otra parte de una teoría que no permanece en la simple descripción e investigación de regularidades o causalidades, ni tampoco en la indicación hermenéutica ni el análisis crítico de las condiciones o presuposiciones, sino que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas existentes (Klafki 1999, p. 4).

Para definir la didáctica, Díaz Barriga (2009) hace una acotación de lo complejo de la conceptualización de la disciplina ya que no se puede entender como un conjunto variado de estrategias docentes sino que su definición incluye una trayectoria desde las formulaciones del pensamiento clásico hasta las perspectivas emanadas desde las escuelas de pensamiento de la psicología del aprendizaje. Siendo parte de las ciencias de la educación, la didáctica elabora un recorrido que responde al contexto y al debate en su campo y que además está influenciado por las condiciones sociales y políticas de los sistemas educativos a los que acompaña tanto en la formación de maestros como en la transformación social. Por tal razón, en la actualidad la idea de la disciplina se entiende como aquella que comprende la transformación del trabajo en el aula, dilucida una reforma educativa y entiende el sentido de una innovación en la educación. Así lo reafirma el autor en su cita:

La didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permiten debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo. En un momento en que en todo el orbe se impulsan reformas educativas que, bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación, persiguen también modificar la práctica docente, esta disciplina constituye un factor fundamental para desentrañar su sentido educativo y pedagógico, y

entender cómo se postula, bajo el lema de la calidad, una perspectiva de formación y aprendizaje (Díaz Barriga, 2009, p. 17).

Para finalizar, como cierre de esta problematización conceptual se puede decir que en el sentido de las relaciones que se han establecido entre currículo, práctica pedagógica y didáctica, los componentes de la gestión académica presentan encuentros, acercamientos e integraciones dadas algunos desde la teoría, la investigación, la planeación y la administración; también muestran desencuentros y tensiones en los mismos aspectos y en la implementación de las formas de gestión que dejan al descubierto el sujeto educante y educable en su relación con la teoría, la praxis y el contexto.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS.

Los resultados de indagación por la configuración de la gestión académica se presentan de acuerdo a las categorías y subcategorías preestablecidas acordes con los criterios temáticos, dando paso al surgimiento de nuevas categorías según la tendencia de los resultados por determinados aspectos relevantes. Desde estos resultados, se establecen los aspectos coincidentes y no coincidentes para entrar a plantear unos apuntes finales, a la luz del marco teórico y la triangulación de los resultados, para hacer un análisis relacional de los mismos. Este análisis permitió “dar sentido a los datos allí obtenidos y visualizar la emergencia de estructuras, lógicas, significados, patrones y casos atípicos implícitos en el material recopilado, en los documentos, entrevistas focales y observaciones” (Galeano, 2004, p.38).

|

5 CATEGORÍA CURRÍCULO

La presente categoría incluye las subcategorías de nociones y conceptos, características, referentes teóricos y gestión del currículo. Su despliegue permite mostrar la emergencia de nuevas categorías que son resultado de los referentes curriculares y pedagógicos propios de la institución.



Imagen 8: Categoría Currículo. Subcategoría Nociones y Conceptos. Construcción propia.

5.1 Nociones y conceptos

Los directivos entienden el currículo como un conjunto de componentes que de manera organizada permiten un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Son todas las actividades que se tienen en cuenta en el proceso y que permiten organizar la institución. Este conjunto de componentes incluye lo prescrito y lo espontáneo, última práctica curricular que para algunos de

ellos hacen parte del currículo oculto. El currículo es entendido como un plan de navegación para el directivo y el profesor, “tiene que ver con todo lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje, no solamente los temas, sino las vivencias, las actividades, los contenidos, las anécdotas, lo administrativo” (Directivo 1, comunicación personal, noviembre 28 de 2012).

El currículo se asocia con los componentes y procesos que permiten la gestión de la dinámica escolar, en él puede haber distanciamientos entre lo que se quiere, lo que se va a hacer y cómo se va a lograr, y su clave es cómo poder articularlo en un trabajo en equipo con los docentes y el directivo (Directivo 2, comunicación personal, noviembre 28 de 2012), en aras de alcanzar los objetivos propuestos en el micro y macro currículo. Los componentes que lo conforman son cuantificables y cualificables, por eso se habla de lo micro y lo macro. Lo primero incluye todas las relaciones con el conocimiento y todas las actividades estratégicas como el planteamiento de los contenidos, la metodología, los niveles⁴, los grados; lo macro comprende todas las relaciones del ambiente educativo, “todas esas partecitas que juegan un papel visible pero también invisible muchas veces y que explican mucho el tejemaneje que ocurre a diario en una institución” (Directivo 3, comunicación personal, noviembre 28 de 2012).

Para los profesores el currículo también es definido como un compendio de elementos que tienen que ver con los contenidos, las actividades, las didácticas y metodologías que están inmersas en un proceso educativo (Profesor 2, comunicación personal, noviembre 20 de 2012) y que se establecen de manera organizada en los diferentes grados de escolaridad que haya en una institución sea pública o privada. Esta organización incluye además como lo afirma el mismo entrevistado, el aspecto legal que establece el MEN y que se convierte en el norte del currículo junto con el horizonte institucional que es conocido por toda la comunidad y visibilizado en diferentes escenarios y de múltiples formas. El currículo traza rutas para cumplir metas y logros,

⁴ La institución objeto de estudio ofrece los niveles de preescolar, básica y secundaria.

en ese aspecto articula a lo legal. También tiene una perspectiva más dinámica porque puede ser intervenido por agentes de diferentes disciplinas y ciencias con el propósito de modernizarlo desde la psicología, la sociología, la política. A esto se suman las dinámicas políticas cambiantes dentro de los Estados; si son países desarrollados se visibiliza estructura curricular distinta a la de muy tradicionales y de cultura arraigada que tienen el mismo currículo por varios años porque se piensa que es inmodificable. El currículo se ha “ido moviendo de su definición monolítica” (Profesor 4, comunicación personal, noviembre 20 de 2012) para dar paso a un currículo más lanzado, libérrimo, nuevo, expreso, que acompaña a las tradicionales definiciones de rígido, omitido, oculto y estatal.

El currículo también es entendido como las prácticas de los maestros que van navegando dentro de él, pero que no están prescritas y que obedecen a lo que se hace en el aula, es el currículo oculto.

Las actividades extracurriculares son complemento del currículo y de las actividades institucionales; por eso el currículo es algo que va más allá del aula de clase y propicia el desarrollo de alternativas de vida por medio del afianzamiento y reconocimiento de otro tipo de habilidades.

El análisis documental muestra un currículo denominado por competencias. Es presentado en relación a las expectativas de la educación actual en cuanto al campo organizativo, a las expectativas de los estudiantes en cuanto a un mundo socioeconómicamente más exigente y a las prácticas pedagógicas en cuanto a su relación con cada una de las áreas del currículo. Se define como un currículo que recoge la intencionalidad universal de las metas del milenio planteadas por la ONU y que se fundamenta en el artículo 76 de la Ley General de Educación. Así mismo se plantea como un currículo por competencias que obedece a tres aspectos que lo

sustentan: la reflexión sobre las necesidades de la escuela actual, la necesidad de dar un sentido a los aprendizajes constatando que el estudiante es una persona que construye conocimientos en función de lo que él es, y a la apertura a una permanente reflexión pedagógica (IEOE, 2010b, p.4). Se define además, como un currículo nuevo que acoge lo mostrado durante la última década en el ámbito latinoamericano con respecto a las competencias y valida la propuesta del MEN en cuanto al planteamiento de competencias en áreas fundamentales, estándares, lineamientos curriculares y evaluación.

Tiene una tendencia curricular por competencias y desarrollo humano donde profesores y directivos sitúan los componentes referidos a la formación académica y a la formación de cada ser humano; desde su definición de competencias pone a circular una serie de herramientas que permiten a los estudiantes “movilizar de manera interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (IEOE, 2010, p.10). El currículo encamina la educación en competencias hacia el desarrollo del pensamiento científico, reflexivo y cultural; en él se identifican aspectos innovadores, creativos e investigativos al plantearse una visión contextualizada que involucra al profesor y estudiante en un proceso de aprendizaje en función de su desarrollo. Desde el currículo se postula un Modelo Pedagógico en Procesos Educativos en Competencias y Desarrollo Humano que está sustentado en pilares o fundamentos orientados a procesos armónicos en función a la realización individual y social del ser humano.

Desde su definición de desarrollo humano tiene una estructura reflexiva, académica y práctica que enfoca su labor en la búsqueda de bienestar y calidad de vida (IEOEb, 2010, p. 5). Este componente lo encauza al potenciamiento de las dimensiones humanas del individuo, especialmente la afectiva, ciudadana y espiritual, planteadas en un sustento teórico y práctico en el Programa de Formación en Valores. Las competencias que acompañan a este componente y

que pretenden ser visualizadas en las relaciones de los miembros de la comunidad son las que dan cuenta de estudiantes y docentes competentes emocionalmente, ciudadanos de mundo, amantes de su localidad, su región y su país y con convicciones espirituales.

Se define currículo integral en cuanto que para la formación del estudiante en competencias y desarrollo humano enlaza ambos componentes con las competencias genéricas que se presentan como aquellas que enmarcan todo el quehacer de la institución y hacen parte de la formación planteada en el perfil del estudiante. Éstas apuntan a la formación en ciudadanía, valores, seguridad y prevención y uso del conocimiento en contextos científicos, reflexivos y culturales.

El currículo se precisa además por medio de su componente teleológico, especialmente en su misión institucional cuando propone “Educar a nuestros estudiantes con parámetros de calidad y metodologías efectivas, para desarrollar óptimamente sus competencias emocionales, ciudadanas y cognitivas, en un ambiente mediado por sólidos valores en donde, como seres humanos, aprendan a ser gestores de sus proyectos de vida y transformadores de su entorno social” (IEOE, 2010b, p. 7).

Es un currículo permeado por la cultura de la calidad. Su presentación deja ver una cultura organizacional que incluye los procesos de mejora como puntos de partida para potenciar el desarrollo de una vida de calidad a la comunidad en general. Su misión puntualiza la educación brindada al estudiante con parámetros de calidad; su visión propone ser una comunidad educativa líder, y las políticas de calidad se encuadran en un esfuerzo institucional para garantizar un servicio educativo en el nivel de calidad y la satisfacción que desean los “clientes internos y externos”. Se reconoce como un colegio de calidad con un alto rendimiento y “Muy Superior en todo” que busca la excelencia académica, el posicionamiento a nivel regional

y nacional, el ofrecimiento de educación de calidad, la profesionalización permanente de sus maestros en enunciados proyectados en la visión, misión, perfiles, políticas institucionales, plataforma estratégica de la institución y en la discursividad de directivos y algunos profesores que reafirman la cultura de la calidad que se instala en los procesos administrativos y académicos.

Es a su vez un currículo influido por el interés, necesidades y políticas de la empresa que provee económicamente a la institución⁵. Dan cuenta de este interés el planteamiento de los perfiles de los docentes y estudiantes, cuando los hace reconocedores de su comunidad educativa y por lo tanto adoptantes, los primeros, de una cultura organizacional, y los segundos de su cultura institucional. Incluye dentro de la formación permanente de profesores y estudiantes un fuerte componente de una cultura de la seguridad y la prevención, la incursión desde 1993 en la cultura de la calidad que ha permitido conocer y trabajar la política de seguridad, el concepto de calidad total, de excelencia, la planeación estratégica (PHVA)⁶ actualizada como (PDCA)⁷, 5S⁸, planes anuales, planes quinquenales, planes de mejoramiento, Balance Score Card⁹, auditorías, PONS¹⁰ - HESC¹¹, POA¹² y el actual proceso de acreditación (IEOE, 2010e, p.4).

Lo escrito es observado en diversas y permanentes actividades y actitudes como son la prioridad de la seguridad de los estudiantes y su cuidado permanente en el aula de clases, los descansos, los actos de comunidad, las salidas de trabajo, las actividades deportivas, recreativas y culturales, los permanentes simulacros, la capacitación específica en el tema, la formación de

⁵ Denominación dada a la empresa que brinda en su totalidad los recursos para la institución.

⁶ Planear, hacer, verificar, actuar.

⁷ Planificar, hacer, verificar..

⁸ Seleccionar, ordenar, limpiar, estandarizar, mantener.

⁹ Indicadores Balanceados de Desempeño.

¹⁰ Procedimientos Operativos Normalizados.

¹¹ Salud, Seguridad, Ambiente y Comunidad.

¹² Plan Operativo de Acción.

vigías (tránsito, medio ambiente, salud, seguridad), las campañas del cuidado de la salud, los puntos de encuentro en casos de emergencia, los puntos azules para desplazarse, el código de vestuario, los vigías de los descansos, los informes permanentes en el periódico institucional de eventos no deseados, la normalización a través de formatos, el control de ingreso a particulares, los informes anuales de desempeño de cada profesor para el Balance desde su trabajo en el área y en la institución, el sistema de información institucional, entre muchos otros, que funcionan ya incorporados a la dinámica institucional.

La definición del currículo se visibiliza por parte de directivos y profesores con un carácter humanista, porque centra su acción en la formación integral de los estudiantes. Algunos lo definen humanista por la pretensión que tiene desde su intencionalidad y perfil del estudiante y del profesor de trabajar los valores institucionales y responder a las necesidades de la sociedad actual. En palabras de un coordinador “el currículo de la institución es humanista y responde a las expectativas que tiene la comunidad, especialmente a la de los padres de familia con respecto a la formación de sus hijos e hijas” (Comunicación personal, marzo 19 de 2013).

Es un currículo que se define desde la comunidad educativa como autónomo y pertinente en relación a las condiciones específicas de la institución. En su configuración al leer en sus particularidades como la diversidad de población, de aprendizaje, de procedencia, de ambiente familiar, de condiciones socioeconómicas y culturales lo “sui generis” de su conformación, para responder a ellas con el planteamiento y ejecución no solo de los proyectos institucionales como el Gobierno Estudiantil, la Educación Sexual, la Educación para la Democracia, la Educación Ambiental, sino además con una diversidad de acciones pedagógicas, académicas, deportivas, formativas, espirituales, recreativas, psicológicas, culturales, preventivas en salud y seguridad, de proyección y trabajo con la comunidad. Esta condición de particularidad da sustento a la

formación en valores en la que resalta la aceptación y respeto por el otro en su diferencia, aspecto que se ha incorporado en el discurso de los profesores, develando la noción transformadora del currículo. En cualquier espacio áulico se recalca a los estudiantes la importancia de formarse para la vida, de prepararse para propiciar cambios en su entorno cercano y lejano, para ser ciudadanos de bien y generar bienestar a los demás. “Educar [...] en un ambiente mediado por sólidos valores en donde (los alumnos), como seres humanos, aprendan a ser gestores de sus proyectos de vida y transformadores de su entorno social” (IEOE, 2010f, p.1) menciona la misión institucional que se incluye como sustento teórico del currículo y específicamente del Programa en Formación de Valores.

De la misma manera es un currículo planeado en sus disposiciones académicas y organizativas pero que en ocasiones se hace confuso en su ejecución por dificultades de comunicación. Estas dificultades dejan entrever un currículo oculto que se visibiliza en tensiones entre la formación humana y la formación académica competitiva, el desarrollo humano y la presión de la institución y la empresa proveedora, la división de la comunidad estudiantil en sección bilingüe y sección monolingüe, el enfoque científico, cultural y reflexivo y la resistencia de los maestros al cambio de prácticas pedagógicas, la democratización de los procesos y la necesidad de líneas jerárquicas de autoridad, la nueva propuesta pedagógica y el anclaje a lo conocido y validado, el perfil del docente actual y la “zona de confort” del docente, la planeación anual y la planeación del día a día, la cultura de la calidad y las dificultades de la gestión.

5.2 Características

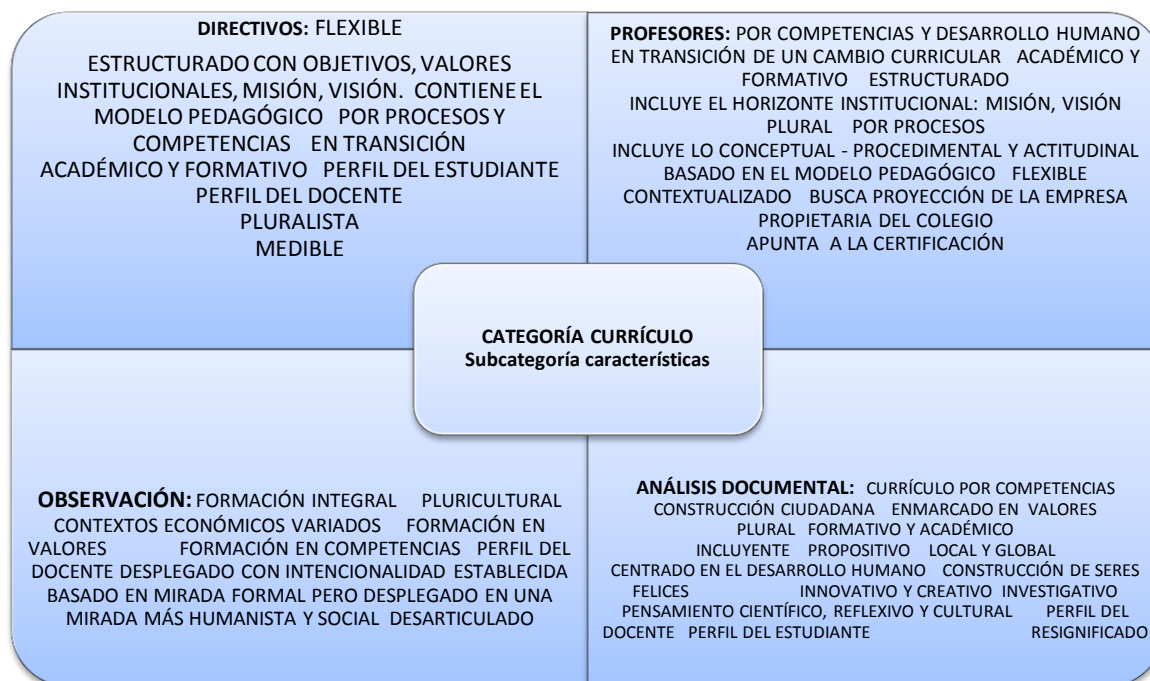


Imagen 9: Categoría Currículo. Subcategoría Características. Construcción propia.

La concepción de educación que plasma la institución mediante su construcción curricular se caracteriza desde la mirada de sus directivos, profesores, documentos y despliegue por reconocer que obedece a una educación por competencias y desarrollo humano. Esta característica resaltada por los entrevistados obedece a una historia institucional (no mencionada en el currículo) que da cuenta de un proceso de cambio que se encuentra en una etapa de transición y de acomodación que busca a través de su nuevo planteamiento previsto, escrito y aplicado, generar otras formas de enseñanza; así lo manifiesta uno de sus profesores: “el colegio viene de ser un colegio academicista para ser de un perfil más humano [...] la adaptabilidad, la búsqueda, la innovación, el recurso creativo con los mismos muchachos, son recursos que se van moviendo, no son estáticos” (Profesor 1, comunicación personal, noviembre 20 de 2012). La característica de educación por competencias y desarrollo humano se apoya en la afirmación de

que el currículo es académico y formativo y que está sustentado desde lo académico por el modelo pedagógico y desde lo formativo por la formación en valores. De este punto se desprende la particularidad de flexibilidad que le ven al currículo, surgiendo como una subcategoría que posibilita en su despliegue: “la flexibilidad es importante porque es muy amplia la diversidad de situaciones, casos, problemáticas, familias, estudiantes” (Directivo 2, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). La diversidad de situaciones obedece lógicamente a la conformación de la población, 1400 estudiantes y 120 maestros, que la hacen heterogénea y necesariamente reconocida en un currículo contextualizado característica que muestra una dinámica curricular en la que se realiza por los profesores y directivos una lectura a su diversidad y plantea la pluralidad como otra característica fundamental que acompaña el Programa de Formación de Valores en su dimensión afectiva y es uno de los valores institucionales enunciado como se presenta a continuación.

La IEOE es respetuosa de las leyes de la nación colombiana y como tal reconoce la diferencia como elemento que enriquece los procesos educativos. En la <IEOE>se brindan los espacios escolares ideales para encontrarnos y aprender sin importancia de edad, color de piel, estrato socio económico, decisión sexual, filiación política o credo religioso. El disenso es bienvenido en cuanto aporte valor al alcance de los objetivos institucionales de formación” (IEOE, 2010, p.8).

Las características anteriores se observan de manera directa en la conformación de los grupos de estudiantes de todos los niveles de escolaridad ofrecidos los cuales además tienen una participación abierta y democrática en las actividades programadas por la institución ya sean de índole académico, recreativo, deportivo, de salud, musical, de seguridad, de participación o de expresión.

Se le considera estructurado a pesar de que en el título del currículo aparece entre paréntesis (documento en construcción). En su inicio la relación con el MEN y utilización de elementos del horizonte institucional como las competencias genéricas, la misión, visión, perfiles del estudiante y del docente, establece adicionalmente una reciprocidad con los componentes académicos y formativos. Sobre el documento en cuestión un directivo plantea:

El currículo está estructurado, tiene unos objetivos definidos, hay una misión y una visión clara y eso hace que de ahí se desliguen los objetivos, unas competencias generales, unas competencias más asociadas, más específicas a las asignaturas y hay unos componentes que están claramente definidos, que es el actitudinal, el procedimental y conceptual, de ahí ya pues se desliga la secuencia didáctica que ya tiene que ver directamente con lo que ocurre en el aula y de una manera de evaluar porque tenemos una rúbrica (Directivo 2, comunicación personal, 28 de noviembre de 2012).

A esta idea de configuración la acompaña la estructura curricular de la IEOE visibilizada en carteleras, páginas institucionales, planeadores de los profesores y documentos de apoyo de las capacitaciones que acompañaron su difusión inicial. En ella se leen detalles como la enunciación de las competencias académicas: básicas, cotidianas, productivas, generales: intelectuales, ciudadanas, volitivas, de prevención y seguridad. Una flecha en doble sentido establece la relación recíproca entre éstas y el componente teleológico, el modelo pedagógico, el currículo, los perfiles y las competencias universales.

Contextualiza esta estructura curricular el contexto educativo, el plan de estudios, la metodología, la planeación, la evaluación, el estilo y la didáctica, todas puestas alrededor de las competencias genéricas en un mismo nivel de importancia y en relación con las competencias mencionadas líneas atrás. Al decir de un directivo esta estructura se observa así: “hay

flexibilidad, hay rigidez, hay un proceso que hay que seguir y hay un diseño, hay un plan y un modelo pedagógico al que hay que ajustarse [...] tenemos que estar coherentes con los que está escrito, con los fines, con la misión” (Directivo 1, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). Esta coherencia es la meta que ha tenido la institución durante los últimos cuatro años y que en lo observado deja ver encuentros y desencuentros, siendo esta otra característica mencionada, la desarticulación en algunos procesos de su gestión.

5.3 Referentes teóricos

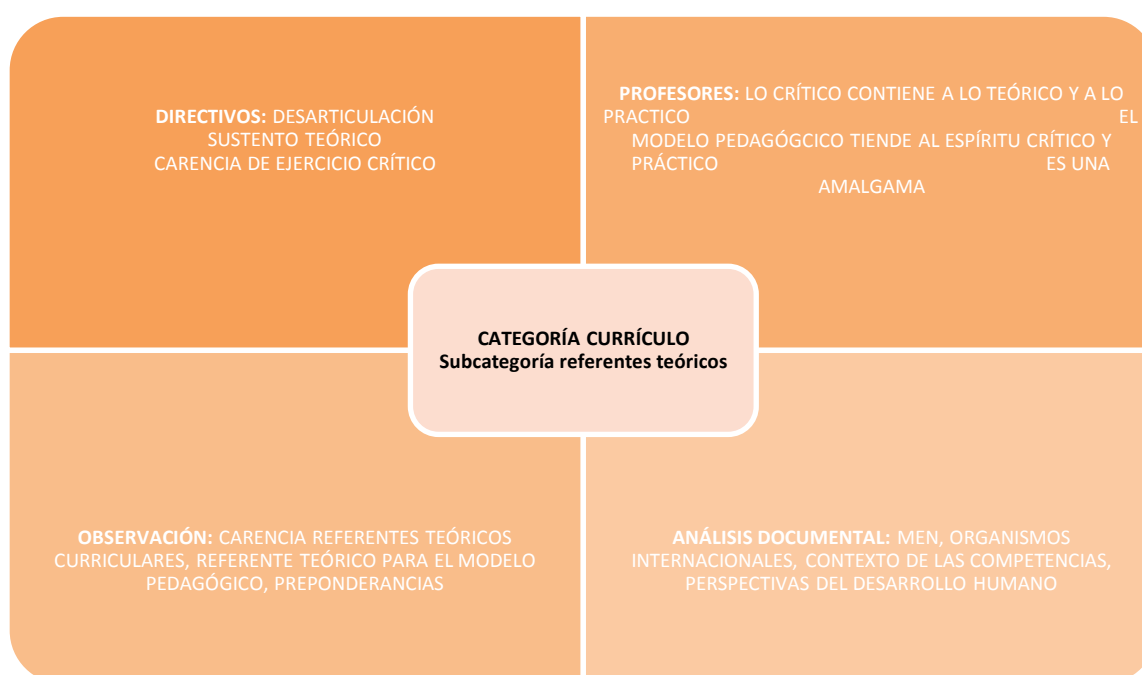


Imagen 10: Categoría Currículo. Subcategoría Referentes Teóricos. Construcción propia.

Desde los documentos consultados no se lee una denominación específica que contenga el currículo de la institución en uno o varios referentes teóricos curriculares, sin embargo, se apoya en el MEN para conceptualización de currículo, competencias, estándares y lineamientos curriculares. La CEPAL, UNESCO y ONU se mencionan como aquellos organismos que han recogido una intencionalidad universal en cuanto a la educación y especialmente a la formación en competencias y que dan luces a la intención del planteamiento institucional. De igual forma,

en la observación realizada los espacios en los que se mencionan referentes teóricos o tendencias curriculares son muy pocos. Se destacan las intervenciones desde rectoría en los encuentros generales en jornadas pedagógicas y los comentarios desde el nivel de Preescolar en cuanto a la metodología Reggio Emilia, de la cual no se encontró registro en los documentos de currículo y modelo pedagógico. Cabe anotar que desde rectoría se insta a los maestros a que se actualicen en estas temáticas y tengan referentes curriculares, pedagógicos y didácticos que enriquezcan su discurso, siendo esta intención plasmada en las jornadas pedagógicas, capacitaciones, la revista pedagógica institucional, los libros de consulta, artículos especializados enviados al correo o al periódico institucional y la dependencia de asesoría curricular que funcionó durante un año. Lo que es claro para los maestros es el autor utilizado durante el diseño curricular trabajado en el 2010 para la instalación del modelo pedagógico, sus expresiones aún lo evocan como el “libro negro de Villada”¹³ recordando los ejercicios de lectura reflexiva y aplicada en torno al desarrollo de procesos educativos por competencias.

La preponderancia del currículo de la institución en cuanto a la teoría, la práctica o la crítica deja ver posiciones diversas de directivos y profesores en cuanto a si es más teórico que práctico, pero muestra una aprobación en cuanto a que la crítica es la menos desarrollada. Lo teórico se relaciona con lo que está escrito en los documentos institucionales y a juicio de algunos entrevistados tiene un sustento desde el MEN “en la parte teórica nosotros estamos como marcados con los estándares y los lineamientos y los tenemos y son allá el norte, siempre los tenemos y los estamos visualizando y están las competencias escritas y nosotros nos vamos como ajustando” (Directivo 1, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). Adicionalmente a esto

¹³ Esta expresión está relacionada con el libro “Competencias” del Dr. Diego Villada Osorio cuya carátula es de color negro. A cada docente le fue entregado un ejemplar para su estudio y análisis, en actividades individuales, por grupos interdisciplinarios y por áreas, que acompañaron todo el desarrollo del diseño curricular trabajado durante el año 2010 y dirigido por la dependencia de asesoría curricular.

desde los profesores se considera que lo crítico, lo teórico y lo práctico se encuentran relacionados en su práctica y se despliegan según los campos del saber donde en algunas asignaturas se propende más por unas cosas que por otras, en general funciona como una “amalgama” donde lo uno es referente de lo otro. Lo crítico permite la posibilidad de emitir un juicio acerca de lo teórico y lo práctico y consiente una adaptabilidad a las especificidades que se encuentran en el aula, permitiendo identificar particularidades que orientan la enseñanza en favor del desarrollo de sus procesos. Este espíritu crítico es reconocido en el horizonte del modelo pedagógico.

Los profesores y directivos homologan los referentes teóricos del currículo con el desempeño individual y colectivo, no mencionan autores o tendencias, pero si describen condiciones cuando aducen que no hay espacio para la crítica o es reducida a ser criticones de los demás, o “la teoría por un lado, la práctica por otro lado y la crítica hacia los demás no a mí” (Directivos 4, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). Agrega una coordinadora “no estamos tan ubicados en lo teórico y adolecemos de la posibilidad de reflexionar y ser críticos de lo que hacemos, eso sí me parece grave, necesitamos urgente reflexionar sobre nuestras prácticas” (Directivo 2, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). Sobre lo anterior un Jefe de departamento amplía su percepción al aclarar que no es crítica lo que se hace, sino simplemente puntos de vista, por ejemplo, cuando se acompaña una observación de clase no hay tiempo para una retroalimentación y acompañamiento, lo que impide detenerse en aspectos positivos y a mejorar observados durante el desarrollo de la misma; es una falencia de los jefes, concluye.

La revisión documental del currículo no muestra referentes teóricos curriculares pero si establece los correspondientes a sus dos principales componentes, las competencias y el

desarrollo humano. El sustento teórico de las competencias se presenta desde un breve recorrido histórico que menciona a Noam Chomski como lingüista que acuña el término competencia al contexto de la vida, la psicología cognitiva como reconocedora de las competencias cognitivas propias de cada individuo; Hymes y Vigostky como el aporte de lo cercano y del mundo social y cultural al desarrollo de las competencias; CEPAL y UNESCO como definidoras de las competencias enmarcadas en la autonomía y la producción del adulto en un ejercicio de ciudadanía, trabajo, ciencia y tecnología; Edgar Morín como señalador de siete saberes necesarios para la educación para fortalecer la potencialidad de un ser humano competente, ético, democrático y creativo; el MEN como la institución oficial que concreta una educación por competencias y la IEOE como una institución que aterriza el discurso a lo local y habla de un estudiante que hace una intervención eficaz en diferentes ámbitos de su vida (IEOE, 2010b, p. 2-3). El segundo componente, el desarrollo humano, interrelaciona varias perspectivas de manera integrativa como son la Perspectiva de las Capacidades enunciadas por Amartya Sen; la Perspectiva de las Necesidades inspirada en los aportes de Manfred Max-Neef; la Perspectiva de los Derechos alineada con la Ley de Infancia y Adolescencia del 2006; la Perspectiva de la Convivencia, formalizada en el Manual de Convivencia, Manual de Funciones y orientaciones de la empresa proveedora y la Perspectiva del Desarrollo Moral desde L. Kohlberg (IEOE, 2010, p. 6-7).

A pesar de contar el currículo con estos referentes de sus componentes, es importante señalar lo importante de dar un marco teórico curricular al documento, de manera tal, que en él se especifiquen las posiciones institucionales frente a las tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos dando así, una concepción curricular a la construcción teórica y referentes teóricos permanentes a la comunidad profesoral.

5.4 Gestión del currículo

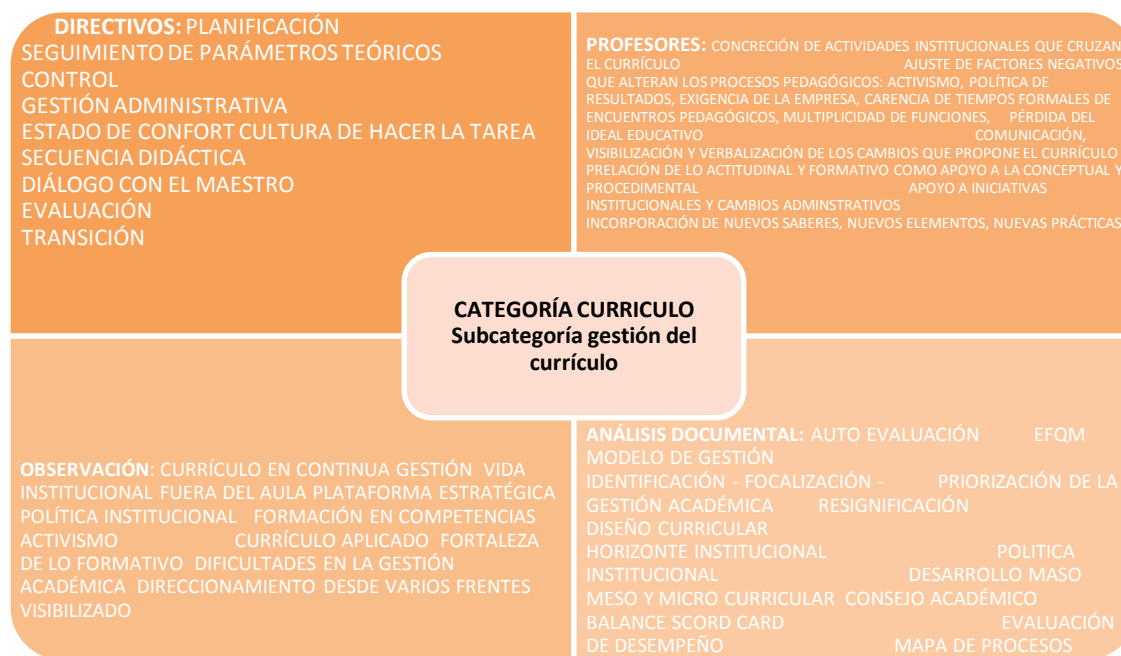


Imagen 11: Categoría Currículo. Subcategoría Gestión del Currículo. Construcción propia.

La gestión del currículo institucional actual se lee dentro de un proceso de transformación que muestra un cambio vivido en la concepción de gestión tras la incorporación del modelo de gestión EFQM en 2006 y que orientó a la institución a un proceso de mejora con miras a la acreditación en calidad. Antes del inicio del proceso de acreditación ya eran utilizados elementos de la gestión, siendo el más reconocido y vigente el Balance Score Card que mide la gestión curricular de cada uno de los profesores y directivos. Durante el proceso, el Comité de Calidad (IEOE, 2010e) en material de trabajo entregado a la comunidad, explica que la resignificación del currículo a partir del 2010 obedece a este proceso de acreditación en su etapa de Acceso y que *Currículo* hace parte de una de las áreas de mejora que acompañan a la de

comunicación, gestión de personal, PEI y benchmarking. Insta este comité a gestionar todo lo institucional enfocado hacia la excelencia por medio de la incorporación de los fundamentos del Modelo EFQM: humanismo, liderazgo, autoevaluación, mejora continua, calidad total (IEOE, 2010e, p.2), acompañado de acciones planificadas y normalizadas en mapas de procesos y formatos respectivos.

Es en este marco donde se gestiona el currículo. “Este colegio no descansa”, frase expresada por el -rector de la institución-, quien también es el -director ejecutivo- de la misma, encierra una idea generalizada con respecto a su gestión permanente. Los directivos y maestros corroboran en sus comentarios que la gestión del currículo va acompañada de una acción administrativa, organizativa y directiva, que marca la pauta de una gestión enfocada en el estudiante; “trabajar en pro del estudiante, que se apunte siempre a su bienestar, no desde el punto de vista por cosas, sino bienestar desde lo académico, formativo, en todo lo que tiene que ver con la gestión pedagógica” (Directivo 1, comunicación personal, noviembre 28 de 2012). Sus directivos dicen que gestionar un currículo implica un ejercicio de planificación y una ubicación del profesor muy clara, donde él sepa qué misión tiene, para dónde va, cuáles son las características de los estudiantes que tiene, cuál es el imaginario de educación que tiene y cómo va hacer desde su rol para gestionar el micro currículo que le es encargado y dar cumplimiento a los objetivos previstos. Afirman también que la existencia de documentos como el plan de estudios, la planeación de clase, el modelo pedagógico, la secuencia didáctica, el mapa de procesos, el PEI, entre otros, enruta el qué se va a hacer y el cómo se va a hacer constituye el gestionar de cada uno.

Enfatizan los directivos, que la planeación es fundamental para seguir el currículo y que los coordinadores y jefes de departamento son los encargados de acompañar el proceso,

“vigilando” que a lo que se quiere llegar se pueda dar con éxito y de la mejor manera, incluyendo estrategias de la gestión como el liderazgo, la flexibilización de los procesos según las condiciones, la retroalimentación, la evaluación y la generación del diálogo. También para los profesores la planeación es una forma de gestionar el currículo, especialmente a través de la aplicación del modelo pedagógico. Igualmente hay una concordancia en sus comentarios con respecto a que la gestión curricular es la visibilización de los cambios hechos al currículo y el apoyo a iniciativas nuevas, como las surgidas desde Bienestar Estudiantil, o a “cosas nuevas como los viajes, los retiros espirituales, que los chicos se encuentren con el pastor además que con el sacerdote” (Profesor 4, comunicación personal, 20 de noviembre de 2012) y a la incorporación en su asignatura de nuevos saberes, nuevos elementos, nuevas prácticas. Al respecto el mismo profesor agrega que se está avanzando en esa línea al intentar divorciarse de lo temático y buscar que el estudiante haga cosas que lo lleven a ser competente y al mismo tiempo haga competente al maestro, porque en últimas eso es lo que pide el MEN. Otra forma de gestionar el currículo fue identificada en los diferentes proyectos y actividades institucionales; el PEI del año 2008 los incluye y cada departamento tiene la responsabilidad explícita de darle vida de manera continua a una o dos actividades extra clase que acompañan los proyectos transversales. Facilita esta gestión los recursos que brinda la empresa proveedora posibilitando ambientes de calidad para su desarrollo.

Agregado a lo anterior, el impulso del componente de desarrollo humano ha dado paso a que emerja con más fuerza lo formativo y humano del proceso de enseñanza, que ya se venía dando pero que se afianza con el reconocimiento por parte de los profesores de otras situaciones que alteran de manera negativa el proceso.

Hay muchos avances en lo actitudinal porque no nos podemos quedar con lo procedimental y sobretodo que las necesidades de la sociedad es a lo que debemos responder, antes que lo cognitivo, sin desconocerlo, es la parte actitudinal lo que nos va a apoyar lo procedimental y cognitivo (Profesor 2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2012).

Ejemplo de lo anterior es el caso de los comités de evaluación que son espacios donde se escuchan resultados académicos de los estudiantes analizados a la luz de múltiples situaciones de diversa índole y donde las decisiones que toman por lo general coordinadores, equipo interdisciplinario¹⁴ y profesores, responden a ese sentido de consideración de las condiciones particulares para propiciar escenarios cambiantes que incidan en su formación académica, disciplinaria y de conducta según sea el caso. Situación similar se presenta con los padres de familia quienes son incluidos en estos procesos de manera permanente en acciones de continua comunicación como la agenda, los comunicados, las notificaciones, las citaciones, las escuelas de padres, el informativo por niveles, la página web, el diario institucional, los actos de comunidad, reuniones, entre varios. También espacios y relaciones como éstas, dejan ver la rigidez de posiciones en las que se acentúa el academicismo, el aseguramiento de resultados sobresalientes en pruebas externas, especialmente ICFES, la obstaculización a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, la sanción como única estrategia de formación y control de disciplina, la pasividad de algunos profesores al cumplir solamente con el formato de informe y no generar ningún comentario o acción propositiva, y el incumplimiento del rol de los padres de familia.

En el currículo está contemplado que si el estudiante tiene dificultades se deben tener en cuenta en su enseñanza la diferencia. El maestro obvia estas determinaciones y excusa su

¹⁴ El equipo interdisciplinario está conformado por psicólogos, fonoaudióloga y enfermera.

no aplicación. Entra el papel de la parte directiva recalcando lo especificado en los acuerdos, llamar al orden (Directivo 1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2012).

La frase pronunciada por el rector con respecto a la actividad permanente de la institución tiene un despliegue que muestra un quiebre significativo en la gestión del currículo, el activismo. Ésta categoría se vuelve emergente al ser mencionada reiterativamente por profesores, directivos, administrativos y percibirse en el día a día. Los comentarios que se citan a continuación sustentan la categoría: “existe una estrecha relación con la empresa proveedora, muchas veces debemos dejar de lado también esa parte pedagógica y ese fin que son nuestros niños porque nos vemos envueltos en una serie de actividades para mostrar resultados, más activismo que obstaculiza la gestión” (Profesor 2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2012). “La gestión del currículo para los directivos incluye diferentes acciones que los convierte en oficios varios no en coordinadores con títulos administrativos. El currículo es claro y cumple con lo que el MEN exige y lo reta a que llegue a niveles más altos. Las condiciones del colegio y de la empresa generan un *estado de confort* que dificulta mediar y llevar a la realidad el acuerdo que se llega” (Directivo 4, comunicación personal, 28 de noviembre de 2012).

La gestión del currículo no sólo es la forma de darle vida a lo planeado, proyectado y surgido espontáneamente; es además, la forma como la institución desde sus Políticas de Calidad “garantiza un servicio educativo con calidad y satisfacción para los clientes internos y externos” (IEOE, 2010f, p. 2) de allí que utilice herramientas como encuestas a los padres de familia para medir su nivel de satisfacción con respecto al servicio ofrecido y a partir de sus resultados reconocer la labor de sus profesores o incorporarlos en un proceso de mejora.

Otro despliegue de la gestión del currículo sucede en el aula. Esta parte, desde lo escrito en documentos institucionales, especifica en los procedimientos establecidos por medio de

comunicados, planes operativos de acción, acuerdos en reuniones de nivel y departamento e instrucciones de jefes y coordinadores; direccionamiento que no es claro para los profesores debido a evidentes dificultades de comunicación asertiva, decisiones particulares, acciones aisladas que se observan en micro poderes de los Jefes de departamento al liderar bajo parámetros de control a sus equipos y una distribución espacial que hace ver a cada departamento como una dependencia aparte. En el aula se escucha y se observa en las carteleras la incorporación de nuevas discursividades que hacen relación al currículo, especialmente con el componente de desarrollo humano. Lo formativo y lo académico están en continua relación, dadas también las condiciones de diversidad de los cursos que llevan a los profesores a flexibilizar ritmos de trabajo, a hacer pausas para renombrar un comportamiento inadecuado, recordar el deber frente a la norma, exigir el respeto por el otro y contemplar todas las situaciones que pueden presentarse. Lo académico se formaliza en la planeación por competencias que recoge la secuencia didáctica que especifica su procedimiento. En este punto nuevamente el currículo presenta una discontinuidad pues aún no es comprendido desde la teoría qué es enseñar por competencias y sus prácticas, aunque han sido mejoradas en el sentido de la organización y orden secuencial, según confirman los profesores, son lejanas en conducir estratégicamente el enfoque curricular investigativo, reflexivo y cultural.

La gestión de aula se confía por parte de los directivos al profesionalismo del profesor, se exige permanentemente el cumplimiento de su rol ya sea como director de grupo o como profesor de la asignatura. Todos los profesores entrevistados validaron su profesionalismo como una condición garante de una adecuada gestión de aula, así que directivos y profesores se consideran según expresiones recogidas “profesores con el perfil docente”, “profesionalismo de alta categoría”, “docente competente”, “docente contratado con funciones claras”. En el aula

cada uno de ellos tiene como responsabilidad ineludible comunicar y hacer cumplir las directrices institucionales, lo que accede a observar una dinámica institucional similar que les permite a los directivos tener un control de los aspectos organizativos y administrativos de la gestión del currículo. Otro aspecto se observa en cuanto a la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje; se conoce la ruta pero su comprensión y aplicación según, el modelo pedagógico y el mismo currículo, presenta discontinuidades dadas por dificultades en el direccionamiento, desconocimiento del estado actual de aplicación del modelo pedagógico, variaciones en la normalización de la propuesta pedagógica, anclaje en prácticas conocidas y valoradas pero aún no ajustadas al modelo actual, confusión con la secuencia didáctica y no apropiación de la propuesta. Los tres ejemplos siguientes constatan la apreciación. En la observación llevada a cabo a una clase de primaria (Observación de clase 1, marzo 13 de 2013), el profesor inicia su clase sin que sea identificable el paso de la secuencia didáctica que trabaja, el rol que asume y el que deben cumplir los estudiantes tal y como lo presenta el modelo pedagógico. Luego en una conversación informal manifestaba su dificultad ante la acomodación que debe hacer de los contenidos a la secuencia didáctica y su “temor” por comunicar su dificultad pues su Jefe da ya por entendido el procedimiento, lo que lo lleva a presentar una planeación ajustada en el formato, pero obviada en el aula y como solución recurrir, a otros colegas para que le expliquen cómo debe realizar dicha planeación. Caso contrario sucede en una observación llevada a cabo en una clase de básica en bachillerato (Observación de clase 2, marzo 14 de 2013), la planeación es precisa en lo que se solicita y el profesor lleva a cabo la secuencia didáctica sin dificultades, aspecto que es corroborado en la revisión de cuadernos de algunos estudiantes los cuales muestran el orden y el rol de un actor y otro respectivamente. En la conversación siguiente con el profesor manifiesta que nadie le explicó cómo funcionaba la

secuencia didáctica, que él simplemente cuando llegó hace dos años la leyó y la puso a funcionar. El tercer ejemplo describe otro procedimiento: “empiezas a ir mirando cuál es la meta, cuál va encaminada a ese modelo, con esas competencias, con esos procesos de desarrollo humano y vas sacando, como desmembrando todo, entonces ahí vienen los indicadores y las tres clases de competencias y con base en ello voy trabajando” (Profesor 2, comunicación personal, noviembre 20 de 2012).

Existen temáticas orientadas en el aula como las de género, ciudadanía, formación humana, que se apoyan en los proyectos y a su vez apoyan el desarrollo humano que, consideran los profesores, no son medibles o evaluables a través de un instrumento pero sí en la incorporación de nuevos lenguajes, en la exposición de imágenes, en el trabajo expositivo de los estudiantes, en la participación en eventos, en el trabajo con la comunidad, se ve la construcción lenta de los componentes del currículo.

La planeación sigue siendo el elemento clave de gestión en el aula y la revisión y orientación de los jefes de departamento es considerada necesaria para su aplicación y validación. Coinciden los profesores entrevistados en destacar un proceso de enseñanza pensado en las características del estudiante, en el acercamiento, en la diversidad de didácticas, en el reconocimiento de ritmos y diferencias, en el tiempo extra de enseñanza, en conclusión en “una nueva gestión del modelo pedagógico” (Profesor 5, comunicación personal, noviembre 20 de 2012).

Continuando con la forma en que se gestiona en currículo, en el siguiente párrafo se describe lo que profesores y directivos consideran hacen para que haya una alineación entre la gestión académica y la gestión curricular. El entrevistado 1, quien lleva largo tiempo en la institución considera que el profesionalismo y el sustento teórico que es común para todos

sumado a un permanente compromiso con la formación de los estudiantes y con la institución, se combinan con una relación de lo macro y micro del currículo por medio de los Jefes de departamento a quienes se les consulta, se les reciben sugerencias y se les discute eventos o situaciones presentadas. Dice además, que en cierta medida no hay ataduras y por lo tanto con los compañeros del área se presentan debates y discusiones en torno al día a día, la planeación, lo exitoso, el material de apoyo, generando así libertad para actuar. “Yo diría que administrativamente el currículo no amerita un coordinador académico, si amerita otro tipo de cosas por ejemplo que hay forma y fondo, en el fondo sabemos para donde vamos [...] pero cada vez veo menos discusión, el que haya entendido primero hace sus presentaciones, se intercambia en el Consejo Académico, que tiene el suficiente conocimiento y responsabilidad para tomar la decisión más acertada; creo que la decisión no ha sido tan vertical sino más bien horizontal” (Profesor 1, comunicación personal, 20 noviembre de 2012). Continúa el profesor mencionando que hay prácticas que se establecen con el tiempo y que generan mayor compromiso con la “familia de la IEOE” lo que lleva a la búsqueda de un mejor acogimiento de los estudiantes, innovación pedagógica y didáctica, consultas, capacitación y cualificación docente. Posición distinta a la anterior con respecto a la parte administrativa asiente otro entrevistado quien de igual forma siente que los profesores son profesionales y los directivos confían en su gestión pedagógica, pero al no haber un ente de control para jefes y profesores, ninguno tiene la certeza de que lo que se hace está bien hecho, pues cada uno puede entender el modelo pedagógico a su manera. Hay retroalimentación, especialmente con los compañeros, se sigue el formato dado para la planeación, se pregunta a los compañeros con más experticia, al Jefe, pero en ocasiones no hay quien resuelva la duda.

La alineación entre la gestión académica y la curricular desde los directivos se gestiona según sus respuestas desde el diálogo con el profesor, cuando se hace un acompañamiento en la clase que busca evaluar y verificar la aplicación del modelo pedagógico, desde el favorecimiento de espacios de reflexión que permiten construir en equipo y hacer pedagogía; sin embargo hay dificultades para concretarlos y sienten que se ha perdido espacios para hablar de pedagogía desde el modelo pedagógico propio, hablar de la aplicación de la secuencia didáctica, del desarrollo de los niveles y el funcionamiento de cada departamento. Una razón de esta falta de espacio la explicita el directivo cuando menciona que “lo que se prioriza es el cumplimiento, porque se ha generado una cultura de hacer la tarea bien hecha y eso de alguna manera paradójicamente va en contravía de lo que queremos [...] es una herencia de la empresa en la que nosotros estamos porque querámoslo o no nos están mirando siempre resultados y -uno trata de no salirse- cuando se da cuenta es que se lo están recordando con un resaltador rojo” (Directivo 2, comunicación personal, 28 de noviembre de 2012). Para el directivo la gestión también se ve complejizada al no hacer una adecuada utilización de la evaluación de referentes pedagógicos, los cuales son insuficientemente utilizados al momento de planear metas, lo que genera un nuevo inicio en los procesos. Los comentarios de algunos profesores en diversos momentos de conversación esporádica ratifican este juicio, aducen re trabajo, decisiones imprevistas y poco ajustadas a lo que se necesita en una situación específica, poca unidad de criterios y decisiones no acertadas que involucionan. Estas situaciones son propias del cambio que se ha venido dando desde cuatro años atrás, aclara otro directivo, quien menciona que después del caos que se formó, actualmente se está en otro momento de concreción, de ajustes al currículo, de reconocer un avance significativo de preescolar a undécimo y de cada bimestre; allí, a su juicio, es donde el directivo ve la gestión y la forma de alinear, concretando e impulsando los cambios ya

mencionados. Se confirma una vez más la responsabilidad del profesor en la gestión académica dado su profesionalismo, puesto que si es contratado es porque se confía en él. Un Jefe de departamento tiene también el criterio de determinar si se le debe dar otra oportunidad, porque los estudiantes necesitan otro tipo de personas con características diferentes al perfil del docente establecido.

El informe de diagnóstico de la gestión académica (IEOE, 2009d) realizado antes de iniciarse el proceso de cambio de la propuesta curricular muestra a la institución dos oportunidades de mejora relacionadas con la coherencia entre la gestión directiva y la gestión académica; la primera, fortalecer la gestión de los directivos docentes y establecer un horizonte institucional como herramienta fundamental para la organización; la segunda, la alineación y direccionamiento de la gestión académica. A su vez el informe de asesoría curricular (IEOE, 2010d) menciona como fortaleza la incorporación del horizonte institucional en la estructura curricular y su divulgación en toda la comunidad. Continúa como una experiencia de la que aún se debe aprender, lograr la articulación de la gestión académica, la gestión directiva y la política institucional. Para el 2012 las actas del Consejo Académico muestran el interés de este órgano en la búsqueda del funcionamiento adecuado de la estructuración curricular y precisan varios momentos como la retroalimentación de cada una de las fases trabajadas en el diseño curricular del 2010, la revisión y ajuste del plan de estudios para concretar una malla curricular, la definición del formato para planear por competencias, la instalación definitiva del modelo pedagógico y el acercamiento a la comprensión de una evaluación por competencias.

Un aspecto que no emerge en las entrevistas, pero que presenta una línea de fuerza importante en el currículo y en la gestión académica es la importancia dada por la institución a las pruebas estandarizadas y los resultados de las mismas, especialmente la del ICFES. Los

profesores tienen este aspecto muy claro y saben que parte importante de su gestión en el aula está encaminada a la consecución de estos resultados; de igual forma los Jefes de departamento instan a sus profesores a incluir en sus planeaciones y prácticas espacios específicos para la ejercitación en este tipo de pruebas. La institución contrata entidades privadas que preparan a los estudiantes y en algunos casos a los profesores para el entrenamiento de las pruebas. Las coordinaciones, al respecto, hacen funcionar un dispositivo de manera continua durante todo el año para mirar la trazabilidad de los resultados, predecir fracasos y desempeños, proyectar resultados con estudiantes destacados, posicionar la institución y generar competitividad a nivel regional y local. El seguimiento a esta gestión es evaluado en el desempeño de los profesores al especificarse en un ítem de evaluación cuál es su aporte al logro de resultados en pruebas externas.

La gestión de aula además forja en cada uno de sus estudiantes una preparación para la vida universitaria, proyectando de esta forma una intención de la empresa proveedora y de la institución de lograr que todos los estudiantes continúen sus estudios superiores. La posibilidad explícita que brinda la empresa con el apoyo económico a las familias es acompañada por una gestión que se empieza a priorizar desde grado noveno, se enfatiza en grado undécimo y se sigue monitoreando posteriormente.

Lo expresado por directivos y profesores en cuanto a la gestión del currículo es corroborado tras la observación de la dinámica institucional. Un currículo que posibilita la educación desde lo académico y formativo y que se potencia en la gestión permanente por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, un currículo abarcador de muchas realidades, pensado con una intención de educar con exigencia y de generar en sus estudiantes competencias para la vida, entendidas desde la capacidad de vivir bien, generar bienestar para sí mismo y para

los demás, un currículo movilizad, que se despliega permanentemente y que tiene proyección e impacto en entornos y realidades cercanas y próximas, pero que se turba con la proliferación de actividades, la no visibilización de un currículo real que se considera a veces oculto, la desarticulación en la gestión académica y la influencia de factores de la misma diversidad que lo alimentan y lo complejizan.

Se percibe en el ambiente que la gestión del nuevo currículo ha sido un proceso de cambio complejo y significativo desde que se dio inicio a la búsqueda de acreditación y que la idea de su obtención muchas veces se supera en la gestión individual y colectiva de su comunidad, aspecto que ha favorecido un cambio que perciben los estudiantes y padres de familia. Es verificable además la sensación que tienen los profesores acerca de que se está dando un giro que aún sigue en transformación, que para otros se percibe atascado por la falta de claridad en el direccionamiento y que para otros es lo mismo pero con nombre diferente.

5.5 Apuntes finales en el análisis relacional de la información

Ver Imagen 12. Siguiete página.



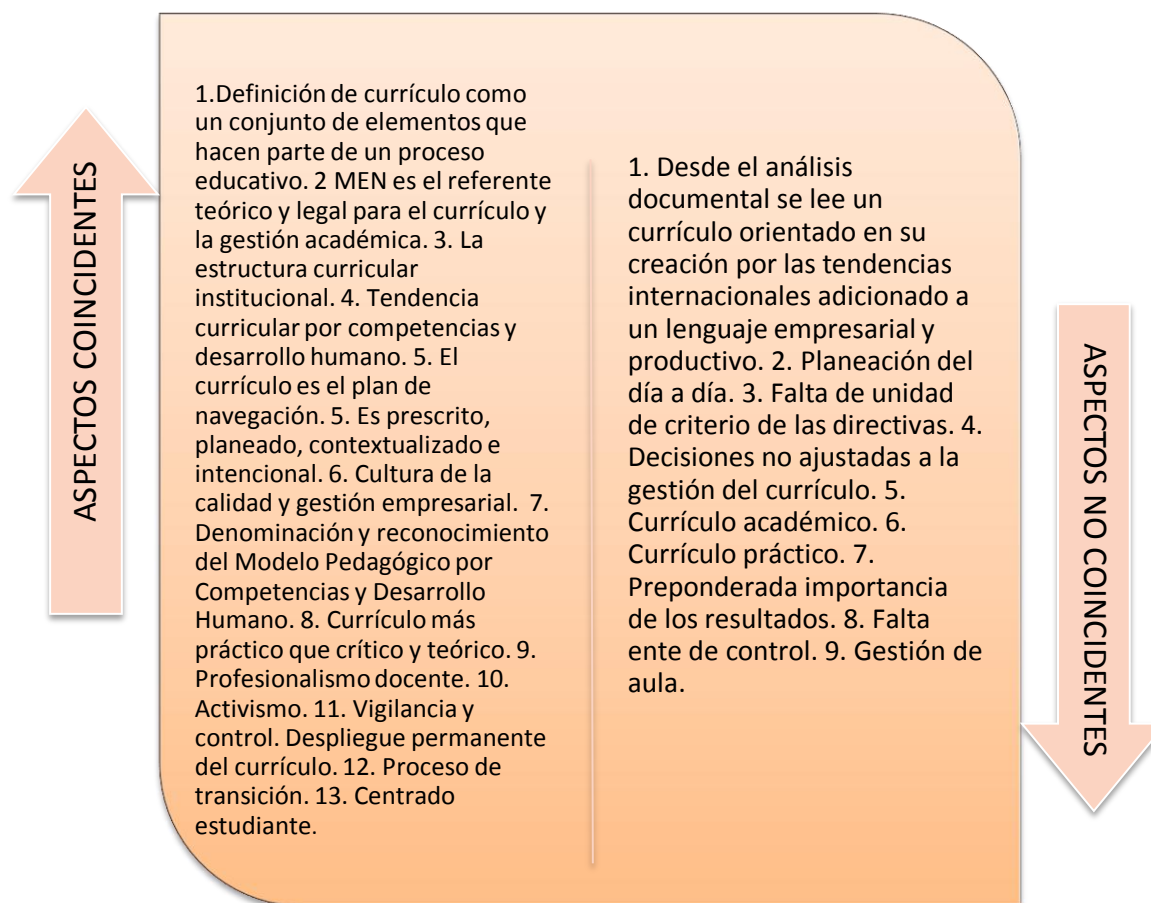


Imagen 12 Categoría Currículo. Conceptos relacionados y enfrentados como fuerzas opuestas.

Construcción propia.

Como interpretación a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos se presentan a continuación aspectos coincidentes y no coincidentes que llevan a un análisis final de la categoría currículo.

El despliegue del componente curricular en la IEOE muestra aspectos coincidentes y no coincidentes que en sus relaciones generan regularidades y discontinuidades que dan paso a la caracterización de su concepción, entendimiento y aplicación. La definición de currículo, aspecto coincidente entre profesores y directivos, muestra una idea ya construida del mismo desde el planteamiento de la Ley General de Educación y se reafirma con la concepción de que el

currículo es una serie de elementos que hacen parte del proceso educativo. El “Currículo por Competencias”, título del documento que lo contiene, es pensado y concebido como la posibilidad de ofrecer al estudiante una educación integral que responda a las necesidades de la escuela actual y a la sociedad en la cual vive, pero al mismo tiempo es enmarcado dentro del contexto de las políticas educativas internacionales que orientan una educación enfocada a la productividad y a la capacidad de desarrollar competencias, cuando afirma que responde a las tendencias actuales de educación determinadas por organismos como la ONU, UNICEF y UNESCO, las cuales son incorporadas a la dinámica curricular por medio de la adopción del modelo de gestión oficial y el ofrecido por la empresa privada que acompaña el proceso de acreditación en calidad, atendiendo como afirma Sander (1995), a un concepto de calidad que genera en las instituciones educativas preocupación por tener en cuenta desde sus aspectos externos lo político y lo económico y desde lo interno la acción pedagógica específica. Esta intención marcada inicialmente en la presentación del currículo muestra una discontinuidad con lo explicitado en los componentes que lo conforman.

Aunque la institución no define lo que para ella significa el currículo ni establece referentes teóricos para su construcción, restringiendo el “horizonte teórico y conceptual del campo curricular” (López, 2001, p. 69) se dibuja un marco teórico para estos dos aspectos siendo coincidentes el reconocimiento del MEN en sus políticas educativas y directrices, y el horizonte institucional al contener la misión, visión, perfil del estudiante, perfil del docente y los valores institucionales. Esta estructuración curricular continúa una ruta oficial que deja coincidir a sus profesores en la caracterización del mismo al nominarlo como estructurado y contextualizado ya que establece un norte a seguir que deja claro la intención de formación, los objetivos y metas a cumplir plasmados en las competencias genéricas, el modelo pedagógico, la política de calidad,

la intención de la empresa proveedora y el resultado a obtener con sus estudiantes. Sin embargo este plan de navegación, como lo denominan los profesores, se convierte también en un cúmulo de responsabilidades para ellos y en una herramienta de vigilancia y control para los directivos, quienes hacen responsables a los profesores por los resultados y son poco acompañantes en los procesos, develando un pliegue del currículo con una función controladora (Posner, 1988), revelada en planes, intenciones o expectativas y no en reportes de experiencias y aprendizajes.

Es a esa renovada responsabilidad que asumen los profesores lo que Ball (1990) ha llamado *Profesionalismo*, que emerge como una tensión en el gestionar curricular al tener que responsabilizarse de manera individual y bajo la figura de un perfil docente de una nueva forma de trabajo que los lleva a revalidar sus prácticas, estilos y formas de pensar para ajustarlas a un modelo de gestión establecido como garantía de éxito en la obtención de resultados que adicionalmente son medidos por medio de encuestas de satisfacción a los clientes internos y externos. Son estos quiebres de la gestión del currículo los que también develan micro poderes y jerarquías que entran en contradicción con una gestión curricular enfocada en el desarrollo humano y enmarcada en la calidad educativa.

Aunque el currículo no presenta un análisis detallado que brinde una caracterización y permita a partir de allí como lo propone Schwab (1969, 1970, 1971), un cambio radical en el concepto de currículo, si esboza importantes planteamientos que hacen que su intención inicial se despliegue hacia la búsqueda de un currículo pertinente y autónomo.

Sin embargo, y atendiendo a lo que llama Stenhouse (1991) un contexto de desarrollo curricular “oficial centralizado” su re significación obedeció a decisiones administrativas que contaron con un asesoramiento externo y un trabajo del grupo de mejora que continuó con la transmisión a los profesores de la intención educativa a desarrollar, dejando por fuera

imprescindibles consensos entre la comunidad educativa. Este aspecto es significativo al permitir que se plasme y concatene una visión del conocimiento, una traslación sicopedagógica de los contenidos del conocimiento con una definida estructura epistemológica (Stenhouse, 1991, p.14). Se acerca a este ejercicio la etapa de implementación identificada como *transición*, relativa al desarrollo del diseño curricular para el 2010.

La tendencia curricular por competencias y desarrollo humano abre un espacio hacia la construcción de ambientes educativos mediados entre lo académico y formativo los cuales se interrelacionan en un haz de relaciones propiciadas desde lo académico mediante el Modelo Pedagógico por Competencias y desde lo formativo por el Programa de Formación en Valores dando un lento giro en la concepción del currículo que se traía hasta el momento, haciéndolo más “humanista” y a la vez visibilizado, llevando consigo al análisis de las prácticas pedagógicas de sus profesores quienes al acoger el modelo acogen también las características y principios esenciales de una propuesta educativa (Stenhouse 1975) que intentan ajustar al seguir un modelo, una secuencia didáctica, una normalización de procesos y una intención de formar en competencias.

Este intento los lleva a flexibilizar sus prácticas, a humanizar el proceso y a propiciar nuevos encuentros con una reflexión pedagógica que si bien aún no encuentra un espacio institucional y una orientación rigurosa desde lo teórico por parte del Consejo Académico, sí se realiza en la cotidianidad del intercambio de opiniones entre profesores más que entre directivos. Tiene la aplicación de este modelo otro haz de relaciones que tiene que ver con la especificidad de la práctica curricular (Schwab 1969, 1970, 1971), que en este caso obedece en primera instancia a la condición de calidad de la institución desde su infraestructura y talento humano como consecuencia de la solvencia presupuestal que permite la empresa proveedora, y que en su

despliegue se encuentra con la diversidad de un alumnado que deja ver múltiples matices desde lo social, económico, cultural, religioso, educativo, entre otros y que se cruzan en todos los espacios áulicos mediados por una práctica docente y una gestión curricular enfocada a su reconocimiento, integración, respeto, educación y proyección pero que en otro sentido pone en evidencia lo que Apple (1979) llama concepciones normativas de los valores y la cultura legítima (p. 111), que se despliega en múltiples manifestaciones contrarias a lo prescrito y que conforman el currículo oculto que mencionan reiteradamente los profesores.

Es en este haz de relaciones es donde emerge la formación en valores como respuesta institucional a una realidad evidenciada más no estudiada sistemáticamente, pero que permite una incursión de toda la comunidad en su cometido, generando un gran impacto social a nivel local como expresión de un currículo entendido igualmente como instrumento de cambio social (García & Parra, 2010).

El desarrollo de la propuesta pedagógica descansa en cada profesor, es su gestión particular legalizada por el profesionalismo que le confiere el trabajar en la institución. Desde esta posición entiende y asume su responsabilidad en la concreción de las directrices institucionales, que son orientadas por sus jefes de departamento y coordinadores quienes tienen un control permanente sobre las mismas. El nuevo currículo ha sido diseñado para reforzar los conocimientos, las competencias y las actitudes de los estudiantes en un interés de darle viabilidad a su modelo pedagógico y enfoque curricular; el primero ha avanzado en su gestión al ser nominado por los profesores y esbozar sus características y pretensiones; el segundo carece de este avance a pesar de algunos intentos diseminados, pero en conjunto aún no dan cuenta de un currículo global e integrado que encuentre en el estudio de los contenidos y las experiencias

de aprendizaje la incidencia de las formas y métodos de intervención didáctica de una articulada gestión académica con la gestión curricular.

Díaz (1993), señala que difícilmente puede hablarse de un solo enfoque curricular que sea capaz de dar respuesta integral a la diversidad de los problemas que resuelve el currículo y su praxis, de allí la importancia que la IEOE siga avanzando en la construcción de su currículo.



6. Categoría Prácticas Pedagógicas

En esta categoría se indaga la relación que históricamente se ha dado entre las instituciones, sujetos y discursos, en la construcción de prácticas pedagógicas que se tejen en todos los espacios donde se despliega y tiene impacto el quehacer del maestro. Comprende los conceptos articuladores de educación, enseñanza y aprendizaje, las condiciones sociales adquiridas en el desarrollo de las mismas prácticas, el modelo pedagógico y la discursividad pedagógica.

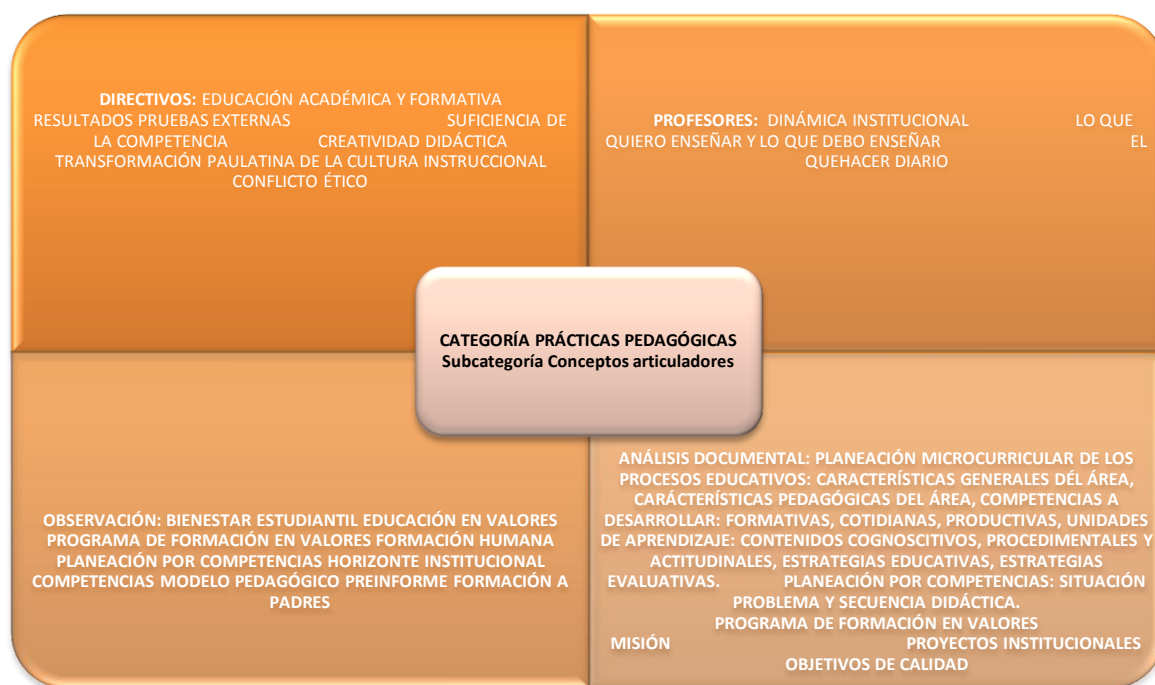


Imagen 13 Categoría Prácticas Pedagógicas. Subcategoría Conceptos Articuladores.

Construcción propia.

6.1 Conceptos Articuladores

Los directivos reconocen que conceptos como la enseñanza, el aprendizaje y la educación se relacionan en las prácticas propias de la institución. Al indagarles acerca de la forma como relacionan los profesores dichos conceptos en su práctica, comentan qué hay un intento

permanente de articularlos, no obstante la complejidad para lograr que el estudiante comprenda la importancia de esta articulación y de manera consciente la utilice tanto para su vida académica como para la vida diaria. Un directivo se refiere a los mencionados conceptos como un trío difícil de integrar, no desde su formulación, desde la aplicación porque el profesor cree que enseña, al mismo tiempo cree que educa y supone que el estudiante aprende, pero los resultados a veces muestran todo lo contrario. Para él, en el aula, el estudiante se interesa por la nota y por aprender lo que necesita para ganar la asignatura, el profesor también lo evalúa en números, pero sin dejar el proceso de aprendizaje a un lado, ya que aun habiendo obtenido el estudiante su nota, si en la observación de sus acciones no demuestra la interiorización del aprendizaje, el proceso continúa; “no le baja la nota porque ya lo evaluó de otra manera diferente pero él está viendo que no aprendió, entonces, lo llama a reflexión; pero esto no se ve reflejado, no hay un producto final, aprobó o no aprobó no es una valoración final” (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013). Igual sucede con pruebas estandarizadas como SABER, ICFES y ECAES que miden solo un resultado final de un proceso de escolarización.

Los resultados de las pruebas ICFES que han situado durante varios años a la institución en categoría Muy Superior permiten, expone un directivo, hablar de una enseñanza basada en la instrucción de contenidos y propiciar una reflexión de esta forma de enseñanza y del tipo de educación que se estaba impartiendo, ya que se contaba con estudiantes que sabían mucho pero que mostraban dificultades en su convivencia, razón por la cual se concreta la idea de formar en valores desde su inclusión como enseñanza en el currículo; “se está trabajando en algo que no es tangible, que no es medible pero que afecta el día a día de esta comunidad” (Directivo 3, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

Refiriéndose a factores que pueden incidir en la articulación de conceptos otro entrevistado explica que en ocasiones el profesor quiere encasillar al estudiante en una idea pre concebida de aprendizaje dada por una cultura instruccional que se tiene del logro, del indicador, de la rigurosidad de la malla curricular, lo que lo lleva a condicionar su observación frente a los resultados del proceso y a no priorizar la necesidad de dinamizar su práctica y hacerla más creativa; “ yo no digo que no sea importante tener una malla curricular, tener unos logros, tener una bitácora que me vaya guiando un proceso y que corresponda con los estudiantes que tenga a cargo, pero muchas veces lo que he visto es que al docente se le vuelve como si fuera el vademécum del médico, si me salgo del primer bimestre hay una preocupación inmensa” (Directivo2, Comunicación personal, enero 17 de 2013). En su reflexión, el directivo asiente que la gestión del Jefe de departamento y de los coordinadores es fundamental para que el profesor logre desmitificar lo instruccional, supere la ansiedad que provoca lo escrito en el papel y se suelte a una práctica concordante con la realidad observada, que incluye superar el reto de tener una comunidad estudiantil muy diversa.

Para un Jefe de departamento la articulación entre enseñanza, educación y aprendizaje muchas veces lleva a profesores y directivos a un conflicto ético y moral, al aprobarse o no el desempeño de los estudiantes a la luz de un modelo pedagógico por competencias y desarrollo humano el cual es claro, ajustado a lo que pide el MEN, pero que también manda tener en cuenta las condiciones personales; entonces qué hacer si no hay suficiencia en la competencia pero hay condiciones particulares que no permiten que así sea; se genera un conflicto ético, enfatiza el directivo. Una muestra del éxito o el fracaso de la articulación, según el mismo directivo es el testimonio que dan los ex alumnos indicando que en ellos ha trascendido si se han dejado “huellas y no cicatrices”. Este comentario tiene correspondencia en la observación de la

permanente visita de ex alumnos quienes en forma espontánea se refieren a las enseñanzas de sus profesores, al beneficio de la exigencia en el aprendizaje y a la calidad de la educación que han recibido, articulación que ven reflejada en su vida universitaria, que por las condiciones educativas del municipio deben hacerla en otras ciudades.

Profesores y directivos dan muestra de una tentativa de articulación de los conceptos mencionados, donde desde la comprensión de cada uno de ellos se desprenden actos educativos que así lo dejan ver; por ejemplo, en cuanto a la educación, hay un reconocimiento desde la acción y el discurso de la intención de la propuesta institucional de educar en competencias y desarrollo humano y de cumplir la misión institucional; la enseñanza ha incorporado conceptos como competencia, situación problema, secuencia didáctica, formación humana y otros, que se concatenan en las planeaciones de clase donde se especifican metodologías diversas que apuntan a un desarrollo y aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El aprendizaje está mediado por la flexibilidad, la consideración de particularidades en ritmos y formas de aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad en el aula, el respeto y el afecto. Es el profesor quien recrea esta articulación y la pone en marcha con sus estudiantes en una amplia oferta de actividades desarrolladas en múltiples espacios áulicos que apuntan a un concepto de educación más participativa, creativa y formativa. Sobresalen en esta tentativa de articulación los proyectos institucionales que acompañan la formación de competencias y que incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y meta cognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la comunidad, pudiéndose citar el Proyecto de Simulación del Modelo de Naciones Unidas¹⁵, el Día Temático o de Desarrollo de Habilidades para la Vida¹⁶, Plan

¹⁵ Proyecto orientado desde el Departamento de Sociales y que simula la acción de delegados y presidentes en torno a problemáticas actuales, en un ejercicio de diplomacia multilateral, desarrollado en comisiones y asambleas generales que tienen como resultado final el planteamiento de resoluciones.

Padrino¹⁷, Proyecto de Reciclaje, Proyecto Género, Proyecto de Gobierno Escolar, Escuela de Formación Musical¹⁸, Escuelas de Formación Deportiva, Vigías¹⁹ y Alfabetizadores, Bienestar Estudiantil, apoyo a instituciones educativas del municipio, entre otros.

Es común ver a los profesores dialogando con sus estudiantes sobre temas que atañen a su desempeño, a su aprendizaje, a su formación para la vida; los profesores recurren permanentemente a la familia para lograr dichos acompañamientos y se apoyan en el equipo interdisciplinario para concretar su gestión.

Para un coordinador hay otra forma de articulación en los espacios de acompañamiento de las asignaturas llamados refuerzos; en ellos, los estudiantes asisten por propia decisión o por reporte del profesor. En su opinión la articulación se da cuando se educa al estudiante en el cumplimiento de sus responsabilidades, los profesores utilizan otras rutas de llegada para lograr el aprendizaje y tras el proceso, la enseñanza logra resultados positivos. La observación permite ver la articulación de los conceptos en una práctica pedagógica que se enfoca en el estudiante y en el interés porque aprenda, pero también deja ver facilismo estudiantil, al considerar los refuerzos como una segunda oportunidad de obtener logros cuando no se cumplen los deberes escolares.

Los profesores entrevistados concuerdan en afirmar que la articulación de la práctica pedagógica en los conceptos mencionados, se logra en el seguimiento de lo que ellos denominan

¹⁶ Jornada donde las clases son sustituidas por actividades de diversa índole que buscan una enseñanza de temáticas distintas a las trabajadas en los contenidos, pero de gran importancia para la cotidianidad individual o grupal.

¹⁷ Proyecto de colaboración comunitaria enfocado a el trabajo con el hogar para el adulto mayor de la localidad.

¹⁸ La escuela de formación musical tiene a su haber, desde la clase de música y otros espacios, la enseñanza para cada estudiante de la interpretación de un instrumento musical. Acompaña a esta enseñanza la conformación de grupos musicales con gran variedad de formatos musicales.

¹⁹ Conformado por estudiantes que se incorporan en proyectos colaborativos de orden social, comunitario, de seguridad y preventivo.

dinámica institucional, es decir, todo lo que está contemplado en lo escrito, planeado y ejecutado, enfocado desde la misión institucional y la formación integral del estudiante.

La dinámica institucional recoge, la percepción del profesor frente al proceso de enseñanza, sus decisiones, su sentir frente al mismo y su didáctica; es según varios comentarios: “la búsqueda de un equilibrio entre lo que la institución plantea y lo que el profesor realiza para lograrlo y que lo categoriza a uno como maestro” (Profesor1, Comunicación personal, diciembre 4 de 2012); “es lo que yo quiero enseñar y formar en ese estudiante que yo tengo bajo mi responsabilidad, entonces parto de un norte donde me dan unos indicadores, unas metas, unas competencias y eso que yo voy a enseñar es lo que yo necesito lograr como aprendizaje en el estudiante, entonces se llega a la última escala, la educación como producto final en cada estudiante según sus necesidades, edades y diferentes situaciones” (Profesor 2, Comunicación personal, diciembre 4 de 2012); “dinámica es la búsqueda que me lleva a mirar la educación como punto que me dice a mí en qué estoy yo, en que empresa estoy ubicado, qué es lo que quiero hacer, es analizar ese quehacer diario y la proyección que uno tiene frente a lo que está procurando” (Profesor 6, Comunicación personal, diciembre 4 de 2012).

Los documentos que conforman la estructura académica institucional sustentan esta dinámica que se orienta desde el currículo y el modelo pedagógico. El primer documento construido por los profesores como parte de la articulación de las prácticas pedagógicas es el llamado: Planeación Microcurricular de Procesos Educativos (IEOE, 2010j) que en su equivalente es la malla curricular. La revisión del documento permite encontrar una articulación desde el reconocimiento de las características generales y pedagógicas del área y las competencias a desarrollar donde se enuncian el listado de competencias formativas²⁰,

²⁰ Competencias formativas son aquellas que constituyen la plataforma en el desarrollo del ser humano. Impactan profundamente en el ser humano. Están conformadas por competencias fundamentales y básicas y su clasificación

cotidianas²¹ y productivas;²² enlazadas en relación con las estrategias educativas y las estrategias evaluativas. Esta planeación microcurricular se desarrolló durante el diseño curricular trabajado para el año 2010 y contó con los espacios institucionales de encuentro para su construcción. A partir de allí el plan de estudios, como se le denomina actualmente, ha presentado variaciones que se han orientado desde el Consejo Académico y que buscan la actualización del mismo según las necesidades institucionales, pero que en comentarios de los profesores ha generado la idea de que lo construido no se tuvo en cuenta y que el proceso de articulación sufrió un quiebre significativo en ese momento.

Actualmente el Plan de Estudios (IEOE, 2013g) aparece incluido en una versión no divulgada del modelo pedagógico y facilitada para esta investigación por un coordinador, donde se enuncia como una estructura académica donde se listan las competencias básicas de la IEOE que son iguales a las competencias genéricas encontradas en el currículo (IEOE, 2010b, p.5) y mencionadas anteriormente en la respectiva categoría. El plan de estudios registrado en el modelo pedagógico solo contempla las competencias generales por grado escolares para la asignatura de Arte; sin embargo, se tiene conocimiento de la existencia de un plan de estudios por asignatura que ha sido resignificado desde la construcción inicial dada el 2010 y que es responsabilidad de la gestión del Jefe de departamento, acción que se ha desarrollado en diferentes momentos de trabajo institucional.

es traída de la formación integral del ser humano, como eje que orienta todo proceso educativo y en general el desarrollo del ser humano (Villada, 2007, p.144).

²¹ Competencias cotidianas. Permiten vivir la vida cotidiana dando elementos ya sea para vivir en lo social, laboral, académico o productivo. Configuran la cotidianidad del ser humano. Esta cotidianidad puede estar representada por la vida académica, familiar, social o laboral. Está compuesta por superiores e integrativas (Villada, 2007, p.155).

²² Competencias productivas son todas aquellas competencias caracterizadas por tener como eje común el desempeño productivo tanto en lo intelectual como en lo laboral. Está compuesta por las competencias transversales o estratégicas y las aplicadas (Villada, 2007, p.155).

Acompañando este documento en la articulación de conceptos se encuentra el formato de Planeación semanal basada en Competencias (IEOE, 2011k) en el que se describen elementos forjadores de la enseñanza, el aprendizaje y la educación; por ejemplo, la especificación de una situación problema, de los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales a trabajar, las competencias a desarrollar y la secuencia didáctica.

Finalmente, como parte de los conceptos articuladores de la enseñanza, el aprendizaje y la educación, emerge con gran potencia la categoría formación. Su construcción como categoría responde a una intención planteada por la institución en el modelo pedagógico y en el currículo, y en la incorporación que de la misma hacen profesores y directivos a la vida institucional. De esta forma los conceptos articuladores desbordan la teoría en una acción conjunta que deja ver una institución que orienta su finalidad educativa a la formación humana.

6.2 Características sociales adquiridas por las prácticas pedagógicas



Imagen 14 Categoría Prácticas Pedagógicas. Subcategoría Características sociales adquiridas por las prácticas pedagógicas. Construcción propia.

Como aspectos influyentes y condicionantes de las prácticas pedagógicas de los profesores, los directivos enumeran las relacionadas con el contexto y las de trabajar en una institución con las particularidades que se han mencionado reiteradamente y que se explicitan en el contexto que describe el modelo pedagógico “las familias de los estudiantes, lo mismo que los docentes y miembros del equipo directivo y administrativo del colegio, proceden de diferentes regiones del país, con diversos niveles socioeconómicos, educativos y culturales, ofreciendo una evidente oportunidad de pluriculturalidad para todos los miembros de su comunidad” (IEOE, 2010g p.2). Este contexto necesariamente modifica la práctica pedagógica al hacerla plural en doble sentido, uno en dirección a los estudiantes y otro desde los estudiantes hacia los profesores. Estos condicionantes locales, como los llama un profesor, al referirse a aquellos que están en un entorno más cercano, son los que van a determinar las prácticas pedagógicas pero además es lo que se necesita para diseñar el manual de convivencia, el PEI o el modelo pedagógico.

La multiculturalidad observada en la institución tiene un laboratorio social en el salón de clase donde el profesor tiene una condición coyuntural que atender y es el respeto por esa diferencia y la impartición de una educación incluyente y posibilitadora para todos y todas. Desde las prácticas, en su mayoría, se acierta a atender lo solicitado en el currículo “la reivindicación de la no indiferencia ante el otro” (IEOE, 2010b, p.16); la particularidad de casos

de prácticas ambivalentes forjadas por la procedencia de algunos estudiantes o la sección²³ donde se trabaja, es menor comparada con la ecuanimidad de la totalidad de las prácticas.

La condición de contratación de los profesores y directivos emerge con potencia como un aspecto influyente y a la vez condicionante; influyente porque los profesores sienten que su trabajo es reconocido y hay condiciones laborales que le generan estabilidad y tranquilidad, condicionante porque estas mismas condiciones les hacen cumplir con mayor eficiencia su trabajo. La tranquilidad de no tener trabas con la contratación y el salario contribuye mucho, según un directivo, a enfocarse en lo que deben realizar respecto a sus prácticas pedagógicas y curriculares con sus estudiantes y en relación a sus procesos de aula e institucionales; a este comentario se une un Jefe de departamento que habla de la manera como esta condición económica es leída por los estudiantes “ un perfil docente que influye en los resultados de estos estudiantes, unos profesores que están bien pagos, que viven bien, que les pueden dar buenas cosas a sus hijos, eso lo transmiten a sus estudiantes” (Directivo 4, Comunicación personal, enero 17 de 2013). En su comentario agrega que la estabilidad laboral genera permanencia de los profesores durante muchos años, lo que hace que vaya adquiriendo unas características particulares: tranquilidad, equilibrio, respeto por el espacio que habita, ya sea como familia o persona soltera, si tiene hijos en el colegio se siente parte de esa gran familia y beneficiario de la empresa proveedora, lo que a su juicio forma un perfil docente oculto. Es el vínculo afectivo que se genera al ser todos parte de una comunidad, agrega un directivo, “ unos afectos profundos que te van dando una garantía en la credibilidad de alguna manera, que no es solamente el ICFES, el puntaje, es ese currículo oculto con un cuerpo docente que la gran mayoría manejan unos perfiles

²³ La institución cuenta con una sección bilingüe que ofrece educación desde primero hasta grado octavo. Su número de estudiantes es menor a la sección monolingüe, que cobija desde transición a grado once. La sección bilingüe ha tenido la particularidad de seleccionar el ingreso de sus estudiantes dadas sus condiciones académicas, especialmente la habilidad para el aprendizaje de una segunda lengua.

muy desde la intención de sacar al muchacho adelante como sea, desde donde está parado y no sólo al estudiante, a la familia por la misma cercanía y la naturaleza del colegio al ser de una empresa” (Directivo 2, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

Dadas las condiciones locativas y de vivienda los profesores comparten los mismos espacios con una gran mayoría de estudiantes y sus familias propiciando una constante interacción que se traduce en una práctica pedagógica que forma permanentemente. Los profesores hacen lectura de estas condiciones del contexto y acomodan sus formas de vida al mismo, situación que en ocasiones genera incomodidad por el reclamo a su privacidad pero que en la mayoría de ellas favorece encuentros aprovechados para acercarse más a los estudiantes y compartir con ellos espacios diferentes “los estudiantes empiezan en preescolar en una gran medida, más de un 80-85%, entonces eso también lo hace sentir a uno más responsable de cada momento que tiene para compartir con ellos” (Directivo 3, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

La cercanía con las familias condiciona el que en muchas ocasiones los padres presionen para que los profesores asuman roles que les corresponden a ellos observándose en la práctica acciones no pedagógicas que son avaladas desde las directivas como parte de la satisfacción de los clientes externos e internos “hemos tenido que asumir roles más allá de ser maestros, entonces que no trajo el lápiz entonces yo le compro el lápiz, que no tiene cuaderno, yo le compro el cuaderno, entonces hemos tenido también que extralimitar nuestro rol para hacer otras cosas y responder al contexto en el que estamos” (Profesor 3, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

Otra transformación de las prácticas pedagógicas es la incorporación de la formación de los padres de familia. Los profesores se ven abocados a organizar capacitaciones y talleres donde

se manejan temas relacionados con alimentación saludable, manejo del conflicto, autoridad en casa, manejo del tiempo libre de los hijos, control sobre el internet y los juegos, trastornos alimenticios, motricidad y otros más, que llevan a los profesores a concluir que hay que educar a los padres al igual que a los hijos.

Desde la observación se agrega a estos comentarios el seguimiento a una práctica que no sólo es pedagógica sino que además se “debe” a una gestión permanente de las políticas institucionales, las directrices administrativas, las instrucciones de gestión en el aula, los requerimientos de prevención y seguridad, la proyección de la institución, lo que sumado resta tiempo para la consolidación del discurso y la preparación permanente. En las charlas con los profesores sobre el tema, ellos listan una gran cantidad de “cosas por atender” y una inquietud frente a qué horas preparan sus clases.

Los directivos ven transformar las prácticas de los profesores cuando se da el choque cultural de quienes llegan a laborar a la institución y se encuentran con una cultura distinta; allí se produce una acomodación de ambas partes, estudiantes y profesores flexibilizada por la continua interacción y por el interés de acercamiento al estudiante y según el currículo, las “prácticas interculturales que conllevan a una educación inclusiva” (IEOE, 2010b, p.16). Los profesores ratifican dicha transformación de sus prácticas ya que consideran necesario adaptar el lenguaje, los contenidos, las prácticas o las vivencias, “llevar ese conocimiento teórico a la vida diaria de los chicos y chicas que de alguna manera a veces, no siempre, pueden estar interesados por ese conocimiento, por recibir toda esa carga, todo ese bagaje de una cultura diferente, o de una tradición cultural diferente” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

Como parte de este choque está también las condiciones de desarrollo del municipio. Los profesores deben ajustar su discurso altamente cualificado a la realidad del contexto municipal y

regional que es limitado en bibliotecas, museos, parques temáticos, salas de cine, teatro, y otras múltiples opciones que tiene la ciudad; “la práctica pedagógica necesariamente se tuvo que transformar para tú también poder lograr esas competencias que lograbas de otra manera con mayores elementos, de pronto acá los pelados tendrán que sobreponerse a las limitaciones y su imaginación volará un poquito más porque ven menos pero imaginan más, porque muchas de las cosas, es el cuento, es la historia, el discurso del profesor” (Profesor 5, comunicación directa, diciembre 4 de 2012). Este ajuste ha creado una práctica pedagógica que gestiona la proyección del estudiante en otros espacios académicos; se participa en eventos municipales como encuentro de personeros, campeonatos deportivos, foros municipales; otros de mayor proyección como olimpiadas en matemáticas, física y química en colaboración con universidades de la región y del país, salidas pedagógicas, visitas a universidades, prácticas en las asignaturas de profundización, visitas locales, días recreativos, intercambios internacionales para inmersión en el inglés, participación en eventos musicales a nivel nacional, competencias deportivas, concursos y demás.

Hay una apertura a nuevas prácticas pedagógicas según los directivos propiciada por la continua llegada de profesores, “tenemos como costumbre escuchar los profesores que llegan y están abiertos a posibles propuestas e incluso a veces se modifican cosas porque un profesor llega con ideas nuevas. Entonces como que eso también revitaliza la dinámica de las clases y se va abriendo, el colegio no permanece, a pesar que la población si lo haga, sus procesos usualmente están cambiando” (Directivo 3, Comunicación personal, enero 17 de 2013). Contrario a esta afirmación está la observación que evidencia poca receptividad a propuestas nuevas. Se aduce su razón a los escasos espacios que hay para la reflexión pedagógica y el intercambio de prácticas exitosas, así como también a un afán individual por cumplir las

responsabilidades, la multiplicidad de la gestión del día a día y poco interés por temas relacionados. Aunque la proporción es mínima, dado el nutrido cuerpo de profesores, quienes se han inquietado por la reflexión de sus prácticas han logrado sistematizarlas, publicarlas en la Revista Pedagógica Institucional y participar en otros espacios académicos.

Los profesores refieren otro aspecto influyente en sus prácticas como es la innovación en la utilización de medios de comunicación y las TIC para la educación. Indagando sobre éstos, se conversó con dos profesores del área de informática quienes comentaron: “los profesores se han interesado por aprender tecnología e incorporar TIC a sus clases. Ha sido un proceso lento y se esperan mejores resultados, sin embargo se ha mejorado al respecto. Hay un interés explícito desde rectoría por mejorar este aspecto y el modelo pedagógico jalona la idea de que el profesor se profesionalice y actualice. Actualmente se trabaja la plataforma Moodle donde muchos profes tienen sus clases, esto ha sido más notorio este año” (Comunicación directa, abril 5 de 2013). El sondeo realizado muestra desigualdad en la utilización de tecnología y un arraigo en prácticas tradicionales.

La lectura que hacen las familias y estudiantes del contexto en cuanto a posibilidades económicas ofrecidas a los trabajadores por parte de la empresa proveedora, es a juicio de un Jefe de departamento otro factor condicionante en las prácticas de los profesores, quienes son presionados para que formen ingenieros desde los primeros años de escolaridad haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades específicas. La apreciación que se tuvo sobre esta respuesta es que si bien la institución favoreció durante mucho tiempo este tipo de formación, los cambios gestados desde la reestructuración del currículo han plasmado otros ideales de profesionales que se han abierto espacio con algunas dificultades en el imaginario de las familias de la empresa, en los estudiantes y los mismos profesores.

La respuesta de un profesor que lleva muchos años en la institución propone otros dos condicionantes de las prácticas pedagógicas: uno es el estilo, el modelo de quien dirige en un momento dado, quien toma las decisiones y establece directrices que están en línea con los presidentes de la empresa proveedora y, el otro es la interpretación de la realidad nacional del momento de su gestión como directivo, de las condiciones sociales, del significado de estar en un sitio muy concreto y muy especial, un pueblo de mina, circunscrito en un país con una problemática compleja. La violencia emerge como una categoría influyente y condicionante de este contexto cercano y es ampliamente comentada durante la entrevista focal con los profesores; cuentan historias acerca de profesores que han tenido que retirarse de la institución por amenazas a sus familias, de estudiantes cuyos padres han sido asesinados, extorsionados o amenazados, de familias reconocidas del municipio que han sido desplazadas por la violencia, del asesinato de un estudiante a causa de la violencia delincriminal, del reconocimiento de toda la comunidad de la permanencia en el sector de grupos al margen de la ley, de la influencia en los estudiantes de patrones comportamentales violentos avalados por la sociedad y promocionados por los medios de comunicación y el reto que afrontan al educar en un contexto violento donde el discurso muchas veces se agota ante los acontecimientos.

La observación de las prácticas muestra un encauzamiento hacia una cultura de la seguridad y la prevención que supera la intención de la empresa de evitar lesiones o daños a particulares y se desborda en una formación del autocuidado y seguridad personal y familiar como forma de superar los riesgos que ofrece el contexto; también se encauza la práctica hacia la incorporación de la realidad local y nacional como punto de partida de trabajo en el aula con fines de formación crítica y propositiva.

La violencia de género, reconocida como consecuencia de patrones culturales de la región, influyó en la decisión institucional de incorporación de temas de género en algunas asignaturas y la búsqueda de una transformación de las prácticas pedagógicas y el discurso de profesores en cuanto al tema con el ánimo de multiplicar un impacto en estudiantes y familias. La institución aborda esta problemática desde el Proyecto de Género aspirando educar a las estudiantes en un mayor empoderamiento, educar a la comunidad en un lenguaje incluyente y actitudes respetuosas y un replantear de metodologías diferentes a las tradicionales en la orientación con enfoque de género, de la asignatura de Ética.

Como última mirada al condicionamiento de las prácticas se encuentra la descripción que de sí misma hace la institución en su modelo pedagógico, ratificada por profesores y directivos: “El colegio tiene un alto nivel de exigencia académica y es líder en procesos educativos en el municipio y en la región, ubicado en categoría Muy Superior, de acuerdo a las pruebas de Estado ICFES” (IEOE, 2010, p.2).

6.3 Modelo Pedagógico



Imagen 15 Categoría Prácticas Pedagógicas. Subcategoría Modelo Pedagógico. Construcción propia

Caracterizado el modelo pedagógico institucional como un modelo en procesos educativos competencias y desarrollo humano, la entrevista con los directivos sobre la forma en cómo pueden acompañar a los profesores para que sea aplicado da a entender la importancia que tiene el seguimiento de directrices institucionales para materializar este componente del PEI, “es a eso que se quiere llegar y está plasmado en el modelo que no es otra cosa que tener una visión correspondiente con la misión, con el logro del perfil del estudiante” (Directivo 2, Comunicación personal, enero 17 de 2013). Consideran que la principal claridad la deben tener ellos para así poder orientar a los profesores; en este sentido para los líderes institucionales, no es necesario repetir permanentemente un marco teórico pero sí hacerle entender al profesor que ese acervo pedagógico de didácticas es suficiente no solamente porque está escrito y porque se realizaron ejercicios para su apropiación, sino porque el profesor lo ha utilizado, lo ha validado, ha

experimentado con el modelo y ha llegado a conclusiones que le permiten hacer una verdadera reflexión pedagógica.

El acompañamiento al profesor, categoría emergente con gran potencia, es la forma como el directivo considera que proyecta el modelo pedagógico institucional. Este acompañamiento incluye subcategorías que emergen producto de la observación general de la gestión del profesor o la observación de su clase. En primer lugar la planeación, en tanto es una de las formas de verificación de la aplicación del modelo pedagógico en coherencia con la metodología y la evaluación; según la explicación del coordinador, la revisión de la planeación les da una idea de cómo ha entendido el profesor el constructo y cómo lo piensa ejecutar. La flexibilidad, se presenta de dos formas; primero como una forma de entender al profesor en su acción en el salón de clase y otra, el marco flexible en el cual el profesor envuelve el modelo pedagógico al entender las diferencias de aprendizaje que encuentra en un grupo y la gestión que propicia entre el método propio y la didáctica para la aplicación efectiva del modelo. Aparece también la subcategoría de la evaluación que se concibe como la verificación del cumplimiento de las directrices institucionales y es acompañada por la retroalimentación que pretende la claridad mencionada anteriormente en cuanto a las directrices y la orientación de pautas de trabajo en el aula. Ella constata la aplicación de la secuencia didáctica, las fortalezas y debilidades frente al grupo, la identificación de necesidades didácticas, principalmente.

Comentarios contrarios en cuanto al acompañamiento se escuchan en encuentros esporádicos de los profesores. Dada la fuerza de la categoría evaluación en vez de la de acompañamiento que sustentan los directivos, se indagó en cada uno de los niveles acerca de cómo acompañan los jefes de departamento y coordinadores a los profesores en la aplicación del modelo pedagógico y se encontró coincidencia en sus apreciaciones con respecto a que los

directivos centralizan su labor en la evaluación y no en el acompañamiento. La observación de clase no es considerada un acompañamiento al profesor en su proceso, no hay comprensión de la dinámica según ellos y quien observa no se involucra, se demanda mayor claridad y comprensión del modelo para parte de los Jefes y se hace necesario tener mayor comprensión sobre todo para evitar más sugerencias que valoración de lo construido en la planeación y en la gestión de aula. Un profesor enfatiza “la evaluación no es un acompañamiento, es una supervisión, quienes van no comprenden la dinámica de la clase, se fijan en aspectos disciplinarios normales de clase y los recalcan en sus comentarios” (Comunicación personal, marzo 19 de 2013). Sumado a esto los profesores exteriorizan que la observación de clase llevada a cabo por parte del equipo interdisciplinario presenta un sesgo al ser evaluados por otros profesionales que simplemente miran el cumplimiento de una planeación. Los diferentes comentarios recogidos dejan entrever además una sensación de inconformidad no manifiesta ante acompañamientos que son débiles desde lo pedagógico y lo curricular, retroalimentaciones poco pertinentes en cuanto al modelo pedagógico, relevada importancia a lo disciplinario, poca credibilidad en el discurso de quien hace el acompañamiento, aceptación de las sugerencias sin posibilidad de diálogo dada las condiciones no deliberativas de la evaluación y planes de mejora que apuntan al cumplimiento de una directriz no a la reflexión pedagógica y curricular.

El modelo pedagógico actual es un documento que empezó a reconstruirse desde el año 2009 como parte de una de las acciones de mejora resultantes de la evaluación institucional realizada con miras a la acreditación en calidad y de la evaluación diagnóstica de la gestión académica. Su reestructuración obedeció a la poca identificación que tenían los profesores del modelo pedagógico de ese entonces desde su nominación y aplicación, lo que se convirtió en una oportunidad de aprendizaje el construir, entre un grupo conformado por profesores y directivos,

un modelo pedagógico acorde con el currículo y con el renovado horizonte institucional que se impulsó también a partir de esta fecha. Su etapa de divulgación se realiza durante el año 2010 mediante la ejecución de un diseño curricular orientado desde la dependencia de asesoría curricular que funcionó durante ese año, y es concretada en cuatro fases que comprendieron su divulgación, conocimiento, estudio, reflexión y prácticas de elaboración de planeación por competencias y ejemplos de aplicación de la secuencia didáctica en el aula. Su etapa siguiente, la implementación, es encomendada al Consejo Académico y su ruta de trabajo para el año 2011 se detalla en el Informe de Gestión de Asesoría Curricular (IEOE, 2010d): “trabajar las temáticas referidas al Modelo Pedagógico, especialmente la de secuencia didáctica y situación problema. Debe comprenderse que la planeación es una construcción cognitiva de alta complejidad, lo que requiere de tiempos de aprendizaje y comprensión, de ensayo y error, de articulación y revisión, de diálogo y trabajo colectivo. Es necesario que desde el Consejo Académico se establezcan parámetros de orden, calidad, tiempos y pertinencia en las planeaciones. La rigurosidad en el planteamiento de la secuencia didáctica y su correcta aplicación son garantía de construcción de procesos de construcción cognitiva y de procesos por competencias. La definición en la planeación y en la acción de cada fase y rol del maestro y el estudiante son imprescindibles para generar el cambio al que se apunta desde el modelo” (p.6).

La revisión de las actas del Consejo Académico de los años 2011, 2012 hasta marzo del 2013 (IEOE, 2013 a) no registran un diseño curricular estructurado para la implementación del modelo pedagógico, se encuentran gestiones esporádicas, algunas concluidas y otras no desarrolladas; lo encontrado se anota así: en el inicio del año 2011 se acuerda que se debe formalizar un POA para controlar las acciones realizadas por el Consejo Académico y de esa manera definir cuándo se debe la entrega de la estandarización definitiva del modelo

institucional pero no se encuentra registro del mismo, en enero se institucionaliza el Formato de Planeación por Competencias y posteriormente se empieza una revisión de las intencionalidades por área, la verificación de la utilización de la secuencia didáctica en la planeación de clase y un ejercicio por áreas de ajuste a los planes de estudio (IEOE, 2011a, actas 1,2, 9). En este mismo año desde rectoría se insta al Consejo Académico a tener un liderazgo participativo, trabajar en equipo, integrar los conocimientos de cada asistente, mostrar porcentajes de lo realizado y seguir las fuentes didácticas (IEOE, 2011a, acta 9). Para el inicio del 2012 se agenda en el orden del día la implementación del modelo pedagógico pero no se desarrolla el punto en el acta, más adelante se presentan avances de esta implementación desde preescolar y las áreas básicas y se reconoce la necesidad de prestar más atención a la forma como se está planteando la situación problema (IEOE, 2012a, acta 1 y 4). En el 2013 se agenda en el orden del día consolidar el documento del PEI de acuerdo con las exigencias del MEN sin haber desarrollo del punto (IEOE, 2013a, acta 2). Es necesario aclarar que las actas no detallan las intervenciones de sus asistentes. Se pudo corroborar desde la observación la carencia de un diseño curricular para la instalación del modelo pedagógico y la debilidad de la gestión del Consejo Académico en su cometido. Por parte de los profesores y jefes de departamento se observó una nominación del modelo pedagógico pero un camino por recorrer para lograr un impacto del mismo en la práctica pedagógica. En general, la aplicación de la secuencia didáctica parece ser lo fundamental para los profesores en el planteamiento de la formación en procesos por competencias donde además, se tiene claridad frente a lo que es un proceso pero la articulación con la competencia, su metodología y evaluación y la misma secuencia didáctica son aprendizajes que están en una etapa de comprensión no de instalación.

En el currículo se encuentran esbozos de la intención de formación de la institución que claramente son plasmados en el modelo pedagógico, siendo el más relevante la misión institucional y que concuerdan con una formación en procesos por competencias y desarrollo humano, vinculado a la formación de valores.

De otra parte, los profesores en su entrevista enumeran varias formas de incluir la propuesta pedagógica en los diversos espacios de encuentro con sus estudiantes. Reconocen que la propuesta actual es parte del camino recorrido por la institución que, en la adquisición de su madurez va concretando ideas como lo sucedido con la política de mejoramiento estudiantil que antes se llamó acompañamiento estudiantil y que contemplaba estrategias de co participación que en la actualidad se ven concretadas con la instalación de una dependencia de Bienestar Estudiantil permitiendo que haya un “producto final de esa invitación, con más sentido y coherencia” (Profesor 1, Comunicación directa, diciembre 4 de 2013).

La intención de los profesores es hacer la inclusión de la propuesta de una manera más vivencial basada en la escucha a los estudiantes y el trabajo de la significancia de la formación en valores desde la práctica. La inclusión de la propuesta pedagógica se logra también en el impulso a actividades de clase como los proyectos de aula y el desarrollo de actividades institucionales.

6.4 Discursividad Pedagógica

La pregunta ante el cómo se puede viabilizar la propuesta pedagógica institucional permitió a los entrevistados retomar aspectos de los cuales ya habían hecho mención a la categoría macro, lo que da a entender su comprensión de la discursividad pedagógica desde el saber del maestro, de su discurso y de su práctica en relación al proceso de enseñanza aprendizaje y en reflexión a su quehacer pedagógico.

Así sucede al creer pertinente reconocer condicionantes como el modelo pedagógico, el cuál guía sus prácticas y las orienta hacia la búsqueda de resultados; explican, que en la medida en que se escucha el llamado de la institución y en la medida en que se acoge, todo se va volviendo operativo y se hace parte de la práctica. De esta misma forma sucede cuando se empieza a incorporar en el lenguaje todo ese corpus de conceptos nuevos, por ejemplo, se habla de competencias, de la secuencia didáctica, de formación; y esos lenguajes se van transmitiendo en los estudiantes.

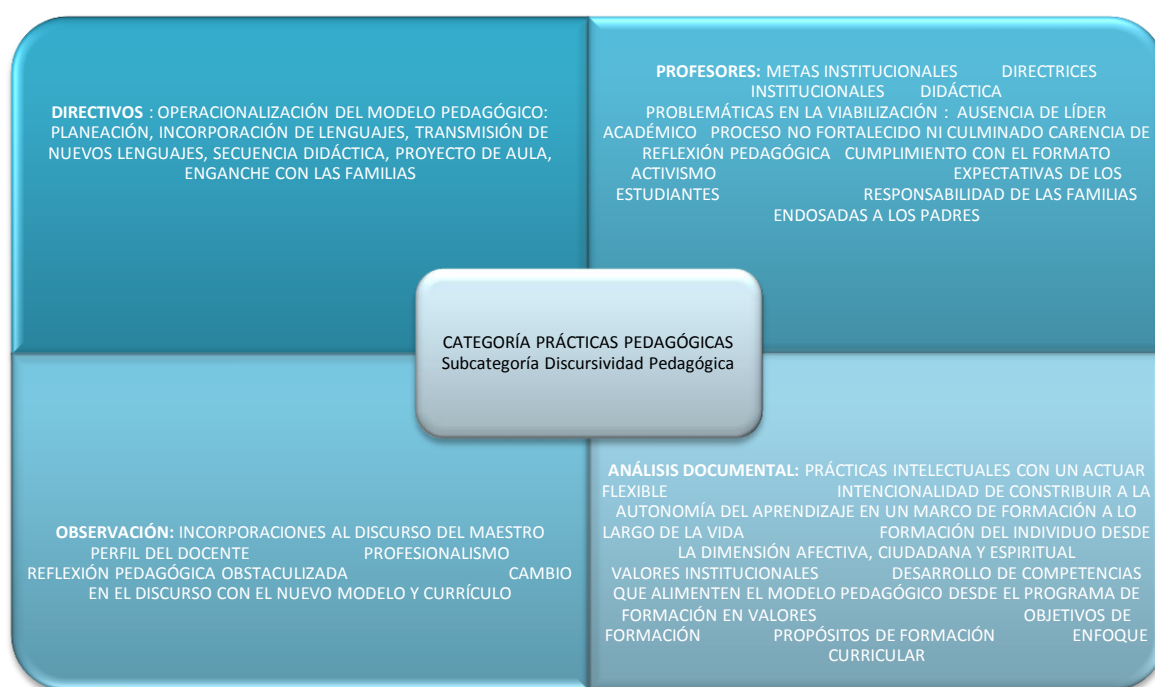


Imagen 16 Categoría Prácticas Pedagógicas. Subcategoría Discursividad Pedagógica.

Construcción propia

La operacionalización del currículo para una profesora es el resultado paulatino de un proceso de transformación que contó con la participación de los profesores “hubo un período en que todos nos reuníamos, estudiábamos, hablábamos, discutíamos, volvíamos y usted entiende y usted no entiende y dónde pregunta, el habernos hecho partícipes de eso, hace esa

operacionalización de ese modelo pedagógico y de esa práctica pedagógica, y que creamos en lo que estamos haciendo” (Profesor 3, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

Tres aspectos considera un profesor para la viabilización de la propuesta pedagógica: la adherencia a las políticas institucionales que incluye metas, objetivos y el modelo pedagógico, las sugerencias y el lenguaje; todo llevado a la práctica diaria transformando, buscando objetivos diferentes a los tradicionales. Menciona otro profesor que desde el punto motivacional han crecido, los profesores se muestran más dispuestos a tener en cuenta los intereses de los estudiantes, sus motivaciones, sus gustos, sus maneras de aprender, sus estilos de aprendizaje.

Al profesor se le orienta en ese proceso de viabilización del modelo pedagógico desde varios frentes, uno de ellos lo constituye la normalización de los procedimientos para que acompañe la gestión del modelo pedagógico lo que tiene gran incidencia en la organización institucional al hablar todos un mismo lenguaje apoyados en los formatos que están en la página web institucional. Otro lo constituye la información permanente que el profesor brinda a jefes de departamento, coordinadores y equipo interdisciplinario con respecto a la gestión del modelo ya sea desde lo académico o disciplinario permitiendo una comunicación fluida sobre los procesos de los estudiantes. Los correos institucionales, resoluciones del Consejo Académico y demás comunicados representan otro frente de orientación y el más importante desde los directivos, el acompañamiento al profesor.

La observación de la viabilización de la propuesta pedagógica permitió reconocer cambios en la discursividad al identificarse la incorporación de un lenguaje expuesto en el currículo y en el modelo pedagógico; ésta adquiere nuevos matices en la medida que se ha dado su instalación y en la medida en que cada profesor la entiende e interioriza. Tanto los directivos como profesores identifican esta parte de la estructura académica y aunque no profundizan en sus

postulados sí incorporan en sus discursos nuevos términos, enunciados, significados, intenciones y proyecciones. Hay una condición locativa que favorece la viabilización de la propuesta para preescolar ya que es el único nivel donde los profesores de distintos grados comparten la sala de profesores y el espacio en general, creando una condición de diferencia con los otros niveles al permitir el encuentro y el colegaje que alimentan la incorporación discursiva.

Los aspectos administrativos, organizativos, comportamentales e institucionales nutren y alinean el discurso dado a los estudiantes, es decir se sigue un patrón que tiene una rutina desde el primer encuentro en la mañana con la revisión de la agenda, la lectura del periódico institucional, la verificación de la asistencia, la revisión de la planilla de seguimiento del grupo, el diligenciamiento de formatos y que se va desplegando durante todo el día en una información permanente desde varios estamentos. Este ejercicio de discursividad desde la organización de la gestión, permite tener un control y seguimiento permanente de las acciones y responsabilidades de los estudiantes, pero también incorporado al discurso va el currículo y el modelo de gestión aplicado. Para los profesores sucede igual, hay un patrón marcado desde las directrices institucionales, refrendado por la normatividad, la normalización de procesos, el seguimiento de procedimientos establecidos y la gestión individual que conducen al manejo de un discurso organizativo que trata de ajustarse cada vez en una comunicación asertiva.

Desde otra perspectiva la discursividad de los profesores tiene una intencionalidad manifiesta que se intenta plasmar en el proceso de enseñanza aprendizaje, la formación del estudiante teniendo como condición, ampliamente reconocida, la flexibilización en dicho proceso. Los documentos señalados anteriormente hacen explícitos en sus enunciados esta intencionalidad cuando se mencionan expresiones como prácticas educativas con un actuar flexible, o la intención de contribuir a la autonomía del aprendizaje en un marco de formación a

lo largo de la vida, o la formación del individuo desde la dimensión afectiva, ciudadana y espiritual; todas ellas encontradas en el currículo (IEOE, 2010b, pp.6 -13). Desde rectoría se impulsa este cambio de manera permanente y se aboga por un maestro que sea “respetuoso, compasivo, comprensivo y ante todo profesional” (Comunicación directa, abril 15 de 2013).

Desde la dependencia de Bienestar Estudiantil se refieren a esta discursividad como la resultante de un proceso que se orienta desde el Programa de Formación en Valores y que ha trascendido el aula en una apuesta por el reconocimiento de los estudiantes como “figuras humanizantes”. Consideran que al mismo tiempo que se va dando esa mirada renovada de los profesores se desarrollan las dimensiones emocional, afectiva y ciudadana como parte importante de la clase de Formación Humana la cual permite un espacio para hablar de valores y establecer logros permanentes; se menciona además desde esta dependencia que los cambios en la introspección han sido difíciles y se ha requerido “controlar, vigilar y evaluar permanentemente”. (Comunicación directa, marzo 20 de 2013).

Los comentarios que siguen a continuación son las respuestas de tres profesores que ante la pregunta por la viabilización de la propuesta pedagógica, mencionaron las problemáticas que éstas presentan desde el entendimiento de la misma, teniendo una relación estrecha con comentarios hechos en la subcategoría práctica pedagógica. A continuación se registra su sentir: “Nos marcan unas directrices y vamos a hacer eso, necesitamos lógicamente comprometernos, es muy difícil interpretar el nuevo modelo esos pasos no fueron fortalecidos y si no se da urgente eso, esto se puede diluir porque estamos respondiendo a un formato, a algo que prácticamente es como un cumplimiento, yo entrego, no hay una retroalimentación real de eso, eso no existe” (Profesor 6, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012). El profesor entrevistado 3, dice que existe el compromiso y que todos están involucrados y construyendo gracias a la fe que se les ha

tenido durante años pero que hace falta quien o un qué que los unifique de alguna manera “estamos haciendo las cosas diferentes en varios departamentos, o en todos los departamentos o individualmente” (Profesor 3, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012). El tercer comentario respalda lo anterior al argumentar que en este momento no se tiene la fortaleza que se requiere para lo que se pretende pues falta dirección, alguien que continúe el proceso y fortalezca la discusión pedagógica que ya no existe y que se está aprendiendo a llevar a un formato.

Hay un miramiento de la discursividad y práctica del profesor desde su transformación provocada por la viabilización de la propuesta en el aula. El siguiente aparte de su entrevista esclarece su posición “llega un docente a enseñar, pero resulta que el grupo no compaginó con la metodología, de pronto con la manera del profesor de llegar y se empiezan a presentar choques, que son relevantes, que son como resultado de esa práctica, quién termina transformándose, primero el docente o el estudiante?, fíjese que aquí es una pregunta interesante de ver, el pelado está, y el recibe a éste o aquel privilegia a éste docente y a este lo aparta, a éste califica bien a este califica mal pero al final el docente necesita continuar, tiene una tarea pero también tiene un empleo, tiene un puesto y dice: o yo sigo como estoy, o cambio y me quedo, ya se vuelve a los límites, a necesariamente tener que cambiar” (Profesor 5, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

La discursividad pedagógica observada desde la viabilización de la propuesta ratifica los comentarios hechos de los profesores y directivos en cuanto a la incorporación de nuevos lenguajes que están relacionados con la propuesta. Desde rectoría se evidencia una fortaleza en un discurso pertinente y coherente que se reitera en encuentros especialmente en las jornadas pedagógicas. Jefes de departamento y coordinadores siguen en la ruta de la incorporación del

mismo aunque se nota en ellos y en los profesores un dominio teórico del modelo pedagógico y una adecuada utilización de los referentes pedagógicos institucionales a mejorar.

El modelo pedagógico en su discursividad y acción se ha desplegado con más potencia desde lo formativo. La gestión de lo académico, función del Consejo Académico, esta carente de un compacto liderazgo, un afirmación institucional y un plan operativo de acción que fortalezca un modelo de discursividad pedagógica para los profesores, construida en espacios de reflexión y discusión libres de mecanismos de control, activismo y desinterés por temas pedagógicos.

6.5 Apuntes finales en el análisis relacional de la información.

La interpretación de los resultados de la aplicación de los instrumentos deja ver unas prácticas pedagógicas con elementos coincidentes que son muy fuertes para su consolidación y otros no coincidentes que pueden generar obstáculos en su avance.

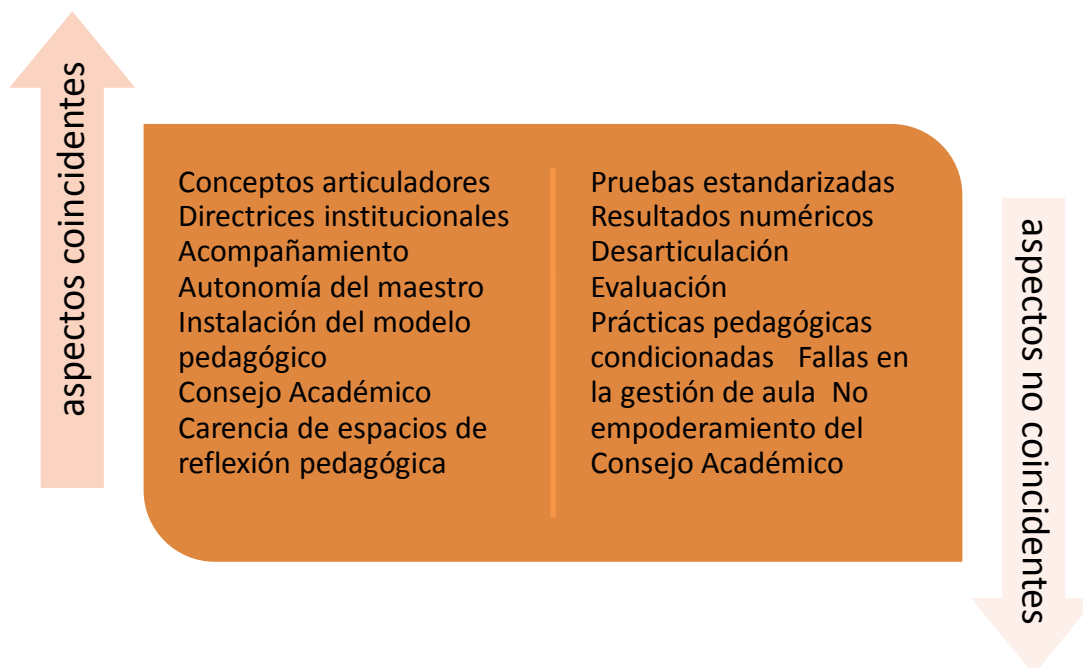


Imagen 17 Categoría Prácticas Pedagógicas. Conceptos relacionados y enfrentados como fuerzas opuestas. Construcción propia.

La categoría de conceptos articuladores encuentra mayores coincidencias ya que se parte de la acertada comprensión que tienen los profesores y directivos de cada uno de los conceptos y la manera cómo éstos se relacionan en un proceso de enseñanza aprendizaje. En esta categoría se evidencia la reiterada importancia a la articulación y a la consideración de que todos los momentos de la vida institucional son precisos para afianzar dicho proceso ya que aspectos como las pruebas externas o la medición numérica de los resultados no son la única forma de comprobar que una competencia se haya adquirido con suficiencia. A pesar de esta claridad los directivos notan que en ocasiones los profesores no logran superar la planeación y se encasillan en ideas preconcebidas de enseñanza que impiden dar paso a un proceso más flexible y autónomo por parte de ambos actores, es decir, estudiantes y profesores.

La dinámica institucional es otro aspecto coincidente en la categoría. La expresión recoge lo administrativo, organizativo y académico de la gestión de profesores y directivos. Su lectura permite entender la identificación que hacen los actores del proceso de las particularidades que le son dadas a la institución. Propio a la dinámica institucional y como medio de gestionar lo concerniente al aula, emerge nuevamente al igual que en la categoría currículo las directrices institucionales. En las prácticas pedagógicas el direccionamiento es responsabilidad del Consejo Académico quien apoyado de jefes y coordinadores y basado en la estructura académica orienta los procesos de instalación del modelo pedagógico en el aula utilizando elementos de gestión comunes: el plan de estudios, la planeación, la evaluación y la retroalimentación; los cuales les sirven de apoyo en conjunto con otras a herramientas como los formatos de planeación por competencias y la secuencia didáctica.

Las prácticas pedagógicas encuentran otra coincidencia al identificar desde cada una de sus subcategorías la importancia de la formación centrada en el estudiante bajo el concepto de educación que está forjando la institución desde el planteamiento escrito en su propuesta pedagógica y el horizonte institucional. Caracteriza y agrupa a estas subcategorías en el despliegue de la gestión, la lectura del contexto, la flexibilización de los procesos, la inclusión de la multiculturalidad de las aulas, el trabajo desarrollado desde Bienestar Estudiantil, la enseñanza por procesos y las prácticas, metodologías y didácticas que buscan recrear escenarios para que la diferencia tenga una lectura de posibilidades en la comunidad estudiantil.

Como aspectos que influyen y condicionan la práctica pedagógica se encontró similitud en las condiciones laborales, el contexto social de la institución, los intereses de las familias, el contexto sociopolítico de la región, las condiciones locativas, los avances tecnológicos y de las comunicaciones.

Por otro lado, los resultados de las entrevistas a profesores y la observación de la acción de la categoría presentan una marcada discontinuidad. Las directrices institucionales orientadas por el Consejo Académico y puestas en marcha por jefes de departamento y coordinadores no son precisas para lograr la instalación del modelo pedagógico lo que lleva a emerger aspectos no coincidentes en la misma. El acompañamiento, acción considerada como la más importante por parte de los directivos para la gestión en el aula es vista como una evaluación de desempeño del profesor que no ofrece los argumentos pedagógicos, curriculares y didácticos necesarios para su efectividad, privando a ambos actores de la posibilidad de un encuentro mediado por la reflexión pedagógica. La construcción del plan de estudios y de la planeación por competencias no se muestra uniforme y en su aplicación se ven prácticas que cumplen con lo planeado más no de

una forma comprensible e interiorizada de lo sustancial de la propuesta, la formación en procesos por competencias.

Las prácticas pedagógicas se ven influenciadas en aspectos como el interés de algunos padres de familia en una formación preferencial para sus hijos, profesores que modifican sus prácticas y su desempeño teniendo en cuenta la procedencia de los estudiantes o la sección en la cual trabajan, los resultados de la encuesta de satisfacción de los clientes internos y externos, la distribución espacial que impide un encuentro interdisciplinar, pocos espacios institucionales para la reflexión pedagógica y la evaluación de la práctica del profesor más allá del espacio institucional lo que propicia en la comunidad una evaluación permanente de su vida profesional y laboral incorporando otros requisitos para su práctica que no son explícitos en el perfil y que además crean una tensión al constreñir su libre expresión.

No obstante el encontrar ciertos aspectos no coincidentes en la categoría, es necesario recalcar la riqueza de las prácticas pedagógicas de la institución.

Las particularidades de la comunidad estudiantil y su contexto han sido tenidas en cuenta en la construcción del modelo pedagógico dando continuidad a unas prácticas ya establecidas que reconocen el saber del maestro y que evidencian una relación de la “práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política” (Zuluaga, 1999, p.26) dando espacio a una reciprocidad entre Pedagogía y practicas pedagógicas, la cual se recrea actualmente con la incorporación de la formación en procesos por competencias y desarrollo humano.

La articulación intencionada desde el modelo pedagógico de los conceptos de enseñanza, aprendizaje y educación han permitido la emergencia de un conjunto de enunciados que respaldan la construcción teórica del modelo pedagógico y permite la organización de un campo

de enunciados en el que, como afirma Zuluaga (1999), aparecen y circulan los conceptos, permitiendo la emergencia de otros, tal y como sucede en este caso con el concepto de formación que se vincula como un concepto articulador más que como una categoría emergente de los tres anteriormente señalados al congregarse en él una intención educativa explícita y unos procesos de enseñanza aprendizaje orientados a su concreción.

El concepto de formación deja reconocer nuevos grupos de discurso diferentes y articulables que crean una condición de existencia en una surgida regla de formación definidos por criterios (Zuluaga, 1999, p.29). El primero de ellos se presenta como una unidad de discurso que se apoya en el Modelo Pedagógico por Competencias y Desarrollo Humano, el Programa de Formación en Valores, el establecimiento de los valores institucionales, el desarrollo de las dimensiones del ser humano, el perfil del estudiante y las formas de interacción entre el maestro y el estudiante; el segundo criterio está dado por las reglas de formación de las enunciaciones donde la lectura del contexto y sus rasgos llevan a enunciar la flexibilidad, la comprensión, el afecto, la oportunidad, el respeto, la diferenciación, el autocuidado, la prevención y la seguridad como parte de esa regla; un tercer criterio son las reglas de formación de los conceptos donde, como ya se explicaba, surge el concepto de formación con gran potencia ; y por último, un cuarto criterio diseñado por las reglas de formación de las elecciones temáticas que establece el desarrollo humano y las competencias en unidad con sus temas y conceptos, como el marco teórico del modelo pedagógico.

El modelo pedagógico plantea un objetivo principal como lo es la formación integral del estudiante y busca un desarrollo equilibrado que prepare a los estudiantes efectivamente para ser competentes en el campo del conocimiento y en la vida individual y social. Esta mirada de la propuesta pedagógica hace una diferencia importante con la instrucción al plantearla como

solución a problemas evidenciados en la enseñanza y la podría situar en una corriente representada por Westbury (1972), Huebner (1976), Eissner (1979), Stenhouse (1975), Reid (1979) y Pinar (1975) que enfatizan “el carácter artístico de la enseñanza y la necesidad de integrar contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias metodológicas en un estudio unitario y flexible”.

El desarrollo de sus dos etapas iniciales, la construcción y la divulgación muestran una base para proporcionar una planificación y justificación de la propuesta al tener principios claros en la selección de contenidos, el desarrollo de los métodos, la planificación de la secuencia y la caracterización de los estudiantes. La fase de implementación presenta dificultades en su consolidación producto de la no priorización, como diría Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1989), de principios generales y específicos para orientar la práctica escolar.

Al Consejo Académico le corresponde determinar principios claros para orientar y acomodar el modelo pedagógico y lograr en conjunto con los profesores los objetivos de formación académica y humana estipulados. Su gestión es como lo especifica Villada (2007) el puente integrador entre lo macrocurricular y lo microcurricular. La falta de construcción de un diseño curricular impide el establecimiento de relaciones y el aprovechamiento de relaciones colectivas configurando responsabilidades y acciones conjuntas de formación para “transversar aquello que se trabajará de manera individual pero con implicaciones colectivas” (p. 351).

El modelo pedagógico constituye una ruta de aprendizaje conformada por cada uno de los componentes de la intervención microcurricular, de allí que se necesario para la comunidad educativa informar y dejarse informar sobre los efectos de la misma en diferentes escenarios, conocer sobre las causas de su variabilidad, evaluar el progreso de los profesores y de los estudiantes y hacer un “estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones

y variables para desembocar en un proyecto que prescriba con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre contenidos y procesos, en una propuesta integrada y coherente” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez , 1989, p.194).

En este sentido es conveniente que la institución se base en lo ya escrito y tenga en cuenta los pilares o fundamentos que garantizan sus procesos, las formas de interacción entre el maestro y el estudiante, los objetivos de formación académica y de desarrollo humano, lo específico de la metodología de los procesos educativos por competencias en cada una de sus fases: taxonomía de las competencias, plan de estudios, estrategias educativas, procesos y operaciones, secuencia didáctica y evaluación (IEOE, 2010f), lo que en consecuencia permite un discurso pedagógico ajustado a los referentes pedagógicos propios y una articulación de la gestión en el aula y por ende académica.

En el proceso de institucionalización en la IEOE de la práctica pedagógica, se interpreta que desde antes de fundamentarse la actual propuesta, habían unas modalidades enunciativas y estratégicas que orientaban a un proceso de formación integral del estudiante que incluía dos amplios componentes, el académico y el de formación en valores. Lo anterior permite entender la historicidad de las mismas en la observación de una práctica discursiva que se ha construido durante 30 años, una estrategia de renovación que incluye los resultados de las mismas y una metodología que traza la dirección de la combinación de objetos, conceptos, modalidades enunciativas y estratégicas Zuluaga (1999, p.95).

Las prácticas pedagógicas de la institución desbordan el planteamiento hecho por el modelo pedagógico y se despliegan en un haz de luces favorecido por la diversidad en la conformación de su cuerpo docente que, en los casos positivos renueva y ajusta sus prácticas a

las necesidades y avances actuales de la educación y al contexto específico de la institución, del aula y del estudiante, y en el negativo se repliega ante dicha exigencia.

Su principal condicionante es la misma institución que bajo su modelo de gestión considera las directrices institucionales como el medio de instrucción preciso para su orientación y ajuste, lo que permite pensar en un profesor que se constituye de una manera activa a través de sus prácticas, pero que no son inventadas por él mismo, constituyendo como lo afirma Foucault (1994), citado por Zuluaga (2005) esquemas que el sujeto encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social (p.18).

No son prácticas estáticas, se movilizan en el tiempo, en el contexto, en las condiciones económicas, sociales y políticas de la región, en las fuerzas de poder existentes, en las exigencias institucionales y de la empresa proveedora, en la profesionalización de su rol, en la crítica hacia una renovación de las mismas, en el ajuste a la propuesta pedagógica, en el mejoramiento de un saber pedagógico y en su interés de formar un estudiante competente. Al mismo tiempo son prácticas invisibilizadas y concebidas como currículo oculto, poco reconocidas por sus directivos, mínimamente sistematizadas, confinadas al territorio donde se producen, silenciadas al no poseer espacios amplios de discusión y reflexión, poco validadas en otros escenarios educativos, escasamente conocidas y reconocidas en un colegaje incluyente, entendidas por los profesores como parte de su trabajo como profesional de la educación y no como parte de la consolidación de un sujeto de la enseñanza que ha logrado, en su gran mayoría, una adecuación social de su saber.

El despliegue de las prácticas pedagógicas dejan ver una intención social transformadora, originada en el currículo y en el modelo pedagógico en los que se apunta a la utilización de la educación y del acto educativo que se lleva a cabo en todos los espacios áulicos como pretexto

para el desarrollo en los profesores de la capacidad de reconocer a cada ser humano en sus posibilidades de aprendizaje y de ser capaces al mismo tiempo de madurar sus prácticas pedagógicas en aras de dicho reconocimiento utilizando estrategias de acercamiento al otro, metodologías pertinentes para su enseñanza, didácticas múltiples para lograr el aprendizaje y la democratización de los procesos de enseñanza aprendizaje. Paulatinamente las prácticas pedagógicas también buscan permear el comportamiento de los estudiantes desde lo actitudinal y se dispersan en múltiples pliegues de aprendizaje y enseñanza enmarcados en actividades institucionales en un interés de formación en competencias que se entiende más desde la capacidad de ser del estudiante y de un desarrollo humano prevaleciente sobre cualquier condición de diferencia.

En el contexto se observa una transformación social gestada desde la práctica pedagógica como producto de la acción educativa que han realizado docentes, administrativos y otros profesionales en el territorio donde tiene impacto la educación que imparte la institución, producto de una toma de conciencia de la función social de la educación más allá de los espacios escolares y del poder de la escuela para incidir en el cambio social (Zapata, 2012, p.50). Es relevante igualmente la condición de diversidad de la comunidad estudiantil que hace del esfuerzo educador una oportunidad de desarrollo humano, no un ejercicio de desarrollos proporcionales a las condiciones de cada uno de los seres humanos que participan en él acercándose al pensamiento de Giroux (1990) cuando afirma que “los procesos del aula deberán ser sustituidos por procesos y valores sociales democráticos que tomen en consideración la interacción recíproca de objetivos, pedagogía, contenidos y estructura (p.86) citado en Zapata (2012).

7. CATEGORÍA DIDÁCTICA

Último componente indagado y que comprende las subcategorías de enseñanza, método, formas de aprender y procedimiento.



Imagen 18 Categoría Didáctica. Subcategoría Enseñanza. Construcción propia

7.1 Enseñanza

La categoría enseñanza se investiga preguntándoles a los profesores cómo la didáctica propuesta en el modelo pedagógico enruta su proceso de enseñanza, a lo que responden explicando que la secuencia didáctica, cuarta fase en el proceso de la metodología basada en procesos educativos por competencias, es la herramienta que ha podido darles un orden al momento de hacer su planeación. De manera general la consideran una acción didáctica que están usando en relación con el modelo pedagógico y dentro de la cual pueden abordar desde diferentes perspectivas la clase haciéndola más funcional.

Son varios los comentarios emitidos al respecto. La utilización de la secuencia didáctica admite una enseñanza que apunta a diferentes ritmos de aprendizaje, explica un profesor; las fases que la componen permiten diversificar la utilización de recursos para llevar al estudiante, desde diferentes caminos y ritmos a lograr la competencia y la importancia de su comprensión. “Por fin hubo una secuencia que interpretara cada asignatura, que la administrara en su quehacer diario porque una demostración requiere del espacio al interior, de manera consciente o inconsciente. Entonces es sólo desglosarlo en su proceso, en etapas, para que al final lo que yo esté haciendo tenga un componente de planeación adecuado” (Profesor 5, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012). Así, el proceso de enseñanza se ve enrutado con el modelo ya que, por medio de la secuencia didáctica todas las asignaturas sin excepción, deben cumplir cada una de las fases hasta llegar a la demostración, donde se evidencia el aprendizaje.

La reflexión de un profesor lo lleva a indicar que la propuesta provoca una confrontación en la forma de enseñar y manejar el discurso, llevando a que por ejemplo, un fenómeno social se enseñe distinto. Ahora, el fenómeno o momento histórico es “un problema que se somete a análisis, es un problema que se contrasta con la realidad de las naciones, que se trae a contexto, es un problema del cual se utilizan unos conceptos que pueden servir para analizar otros problemas de la actualidad” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012), lo que necesariamente conduce también a que el discurso del profesor cambie y se encamine a nuevas prácticas orientadas que reforman muchos de sus hábitos, muchas de sus acciones cotidianas, sus paradigmas y formas de pensar. Concluye el profesor que los resultados esperados en las pruebas estandarizadas no sólo condicionan las prácticas del profesor, sino que además alejan de algunas cosas que se están buscando a través del modelo pedagógico y la secuencia didáctica.

Desde los directivos, para retroalimentar la didáctica con los profesores, la secuencia didáctica es la serie ordenada que lo permite, “hay una cosa clara que no se puede negociar y es que ellos tienen que tener claro los pasos de la secuencia didáctica, por ejemplo, ¿cuál es el papel del docente? y ¿cuál es el papel del estudiante en cada fase?, en la organización, en la motivación, en la ejercitación, ¿qué hace el docente y qué hace el estudiante?” (Directivo 3, Comunicación personal, enero 17 de 2013). Hay unas normas, unas reglas y unos básicos que se cumplen, los profesores tienen autonomía en la forma de llegar a sus estudiantes y estructurar la enseñanza del contenido según los matices que identifican su estilo.

Comparten la mayoría de los directivos la decisión de que su intervención en el planteamiento de la secuencia debe dar espacio a la autonomía del profesor y más bien, propiciar el comentario de los resultados de su aplicación para que, partiendo de un colegaje, se aprenda del error, de las rutas tomadas y de las dificultades tenidas. Las enseñanzas en la primera infancia, según un coordinador, requieren su intervención directa y la del equipo interdisciplinario, “hacemos como un frente de mirar con lupa porque es delicada esa etapa de la estructuración de los cimientos de todo este andamiaje que viene después” (Directivo 2, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

Esta categoría emergente con gran importancia tiene su definición en el registro escrito del modelo pedagógico desde donde se lee que la secuencia didáctica:

Constituye la base de la didáctica y permite a través de su ejecución evidenciar la aplicación del modelo pedagógico. Corresponden al orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Implica una sucesión premeditada (Planificada) de actividades (orden), las cuales se desarrollan en un determinado período de tiempo (ritmo) (IEOE, 2010f, p.16).

Según el anterior registro documental, el aprendizaje es definitivo en el establecimiento de cualquier competencia y dicha secuencia contiene los elementos básicos del proceso enseñanza – aprendizaje, siendo su aplicación garantía de la instalación de aprendizajes significativos. Como aspectos esenciales de sus actividades considera tres: primero la indagación acerca del conocimiento previo de los alumnos y la comprobación de que su nivel sea adecuado para el desarrollo de los nuevos conocimientos; segundo, el aseguramiento de la significatividad de los contenidos y de la verificación que éstos promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones; tercero, que estimulen la autoestima y el auto concepto y cuarto que posibiliten la autonomía y la meta cognición (IEOE, 2012f, p.16).

De igual forma el registro enuncia seis fases para la secuencia. La motivación, primera fase de la secuencia didáctica, representa la afectividad que debe acompañar la enseñanza, en ella se presenta la situación de realidad a analizar y sobre la cual se debe actuar. La enunciación, segunda fase, puntualiza las definiciones y procedimientos de la competencia mientras que, la modelación, tercera fase, es la actuación competente del profesor a través de la sustentación de la competencia. Como cuarta y quinta fases, aparecen la simulación y ejercitación, donde el estudiante se enfrenta a la resolución de problemas hipotéticos con las enseñanzas propuestas por el profesor y se diferencian porque en la primera hay un acompañamiento y retroalimentación de la resolución, mientras que en la segunda el estudiante pone en práctica la competencia pero de manera más independiente. La demostración, sexta y última fase, comprende las pruebas de desempeño y las pruebas de contexto donde el estudiante demuestra su experticia (IEOE, 2012f, pp.16 – 17).

En la revisión del documento se encontró que la secuencia didáctica no es la única herramienta que ofrece el modelo pedagógico para el enrutamiento de la enseñanza, como lo

arrojan las entrevistas. Existen otras tres fases que hacen parte de la Metodología de Procesos Educativos por Competencias. Desde este punto del documento es específica al mismo tiempo la indicación que la enseñanza de la IEOE está orientada desde la perspectiva cognitivista del constructivismo para favorecer el desarrollo de competencias, proponiendo un aprendizaje reflexivo donde, las “acciones educativas deben estar orientadas hacia el desarrollo de estos macro procesos, (capacidad significativa que pone en evidencia el proceso inferencial), y los micro procesos, (procesos cognitivos, entendidos como capacidades o disposiciones que operan como sistemas de codificación de información” (IEOE, 2010f, p. 12).

Las tres fases restantes nombradas en la metodología plantean en síntesis lo siguiente. La primera de ellas, la taxonomía de las competencias, dice que la aplicación de un modelo pedagógico por competencias y desarrollo humano requiere de aprendizajes significativos que potencien las capacidades del estudiante, de allí que sea necesario al momento de construir una ruta de aprendizaje la especificación de las competencias y que se encaminen los procesos hacia una formación integral. Las competencias formativas, divididas en fundamentales y básicas, las cotidianas, compuestas por superiores e integrativas y las productivas, conformadas por transversales y aplicadas; constituyen la descrita taxonomía.²⁴ (IEOE, 2010f, p. 13). La segunda fase, el plan de estudios, se enuncia como el planteamiento de procesos educativos por competencias en un procedimiento que incluye la identificación de las características de la asignatura, la determinación de los aportes al perfil del estudiante, la determinación de las competencias a desarrollar, la ruta de aprendizaje, el trabajo académico, la transformación de competencias y la evaluación por competencias (IEOE, 2010, p.14). Como tercera fase aparecen las estrategias educativas. En ella se listan ocho estrategias que contienen la explicación de su nominación y los favorecimientos que tendrá el estudiante a través de su aplicación. Las

²⁴ Ver nota explicativa en la categoría prácticas pedagógicas.

estrategias encontradas en el documento son en su orden: investigación, metodología activa y participativa, aprendizaje significativo, aprendizaje centrado en el estudiante, trabajo pedagógico adecuado a los niveles de escolaridad, edad y desarrollo de los estudiantes, la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, la pregunta y el desarrollo de competencias (IEOE, 2010, p. 16).

Los registros de observación de la enseñanza en la institución se centraron en su mayoría en la observación de clases y en la revisión al plan de estudios y las planeaciones de clase en los niveles preescolar, primaria y bachillerato, donde se pudo constatar distintas formas de aplicación de la metodología de enseñanza por procesos por competencias.

Con respecto al plan de estudios y con el ánimo de revisar lo propuesto para orientar la enseñanza se toma como muestra el correspondiente al año 2013 en las asignaturas de Ciencias Sociales. La enseñanza se orienta desde la especificación de los tres grupos de estándares planteados por el MEN (me aproximo al conocimiento como científico social, manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales y el desarrollo de compromisos personales y sociales) de donde se desprende la competencia general y los indicadores de la competencia. Acompañando los estándares se detallan los procesos pedagógicos, de escritura y oralidad a consolidar por grados (IEOE, 2013h). Es necesario anotar que este formato es distinto al que aparece en el modelo pedagógico y en la malla curricular del 2010, lo que no resta su aporte a la construcción de ruta de enseñanza propuesta.

El proceso de enseñanza continúa con la construcción de la planeación según el plan de estudios y desde allí proponen una situación problema abarcadora de la competencia, las temáticas a enseñar desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, la secuencia didáctica, las

evidencias y la observación. También se anota que no hay unificación en la utilización de un formato para planear.

La secuencia didáctica es una herramienta fundamental para enrutar la enseñanza. Los registros de los documentos de las planeaciones de los profesores dejan leer en cada uno de ellos una secuencia didáctica especificada por fases. De igual forma la revisión de las planeaciones que hacen los Jefes de departamento centran su atención en la presentación de la misma. Desde profesores y directivos se escuchan diversas especulaciones en cuanto a su construcción y aplicación; son destacables las que hacen con respecto al tiempo que debe abarcar cada secuencia o fase, a lo pertinente de su planteamiento según los temas a enseñar, al número de secuencias por período académico, a los límites de cada fase y a la efectividad de las diversas herramientas propuestas; observándose en estas discusiones el no utilizar como punto de encuentro lo escrito en el modelo pedagógico.

El registro de algunas planeaciones en las que se contrastó lo específico de las fases escritas en el modelo, con las fases propuestas en las planeaciones de clase arroja escasa correlación y poca precisión y fidelidad para enseñar por competencias según el modelo pedagógico, es decir, se plantean actividades muy pertinentes que recogen las estrategias educativas propuestas, muchas de ellas articuladas a los contenidos, pero no se enlazan desde su escritura con lo propuesto por cada fase en la metodología de enseñanza de procesos por competencias. La enseñanza en el aula no es contraria a los registros de la observación anterior. Hay una diversidad de formas de llevar la clase. Se observan unas más cercanas que otras al proceso de enseñanza por competencias, especialmente aquellas que orientan un proyecto de aula. Otras cumplen con un orden en la clase de inicio, desarrollo y cierre y otras, se desplazan en los tres momentos anteriores.

Tanto en la revisión de las planeaciones como en la observación del proceso de enseñanza se registró la utilización de las estrategias educativas agrupadas en el modelo y según lo visto en las clases, se recrean en una gran diversidad de estrategias metodológicas, métodos y estilos. Existen creaciones acuñadas a estas estrategias que son reconocidas y puestas en común para el trabajo colectivo institucional como las fichas de lectura, las rúbricas, las guías de laboratorio, los mapas de ruta, los parámetros para la toma de apuntes en el cuaderno y la revisión de trabajos escritos, las rúbricas de oralidad, entre otras. En la enseñanza de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el segundo ocupa un espacio importante diversificando métodos, técnicas y herramientas, el contenido conceptual es enseñado con una retroalimentación continua y una comprobación en las pruebas de desempeño, y el actitudinal se observa en el desarrollo de la pregunta problema o en las reflexiones y valoraciones emitidas en torno al tema.

Dada la importancia para la enseñanza por competencias se amplió la observación de las estrategias educativas de investigación, la pregunta y el desarrollo de competencias.

La enseñanza con un enfoque investigativo y científico aunque dista de dar vida a la misma característica enunciada en el currículo, se desarrolla paulatinamente en la construcción y participación de semilleros de investigación y en la aplicación de pasos del método científico en el desarrollo de las clases. Tiene un buen experimento desde unos departamentos con proyectos de área o de manera independiente en proyectos de clase. Un ejemplo de ellos es el proyecto de investigación que pretende la aplicación de las ciencias a la actividad física y la salud, integrando las ciencias básicas como sociales, lenguaje, tecnología, matemáticas, química y física, con la Educación Física, en un permanente intento de creación de nuevos conocimientos a partir de la integración de la práctica y la investigación. La pregunta, ya sea desde el planteamiento de la situación problema o como parte de la dinámica de clase, obedece a un ejercicio de indagación o

de control disciplinario en el aula soslayando un verdadero desequilibrio cognitivo. El desarrollo de competencias, es una estrategia educativa en adaptación dado lo recién de la incorporación de la propuesta pedagógica al proceso de enseñanza.

La enseñabilidad observada es caracterizada por la flexibilidad en sus procesos atendiendo a la diversidad encontrada en el aula, agregando elementos influyentes como la disciplina, la formación en hábitos y el acompañamiento de casa. Hay una constante que caracteriza a esta enseñabilidad y es el acercamiento y afectividad con que los profesores acompañan el proceso de sus estudiantes, la autoridad carismática supera el autoritarismo y el respeto en el aula es exigido de manera permanente dándose continuas situaciones donde la formación de valores y actitudes favorables a la sana convivencia están por encima de los contenidos.

El profesor es el artífice de la enseñabilidad y se destaca por su responsabilidad en el proceso, en hacer un diagnóstico del grupo para comprender sus fortalezas, por acompañar de manera adecuada a los estudiantes en el aprendizaje, por hacerse entender y utilizar y diversificar su didáctica o bien por mantener un estilo de enseñanza que ha validado y le ha permitido recoger resultados favorables para él, para los estudiantes que ha tenido bajo su responsabilidad y para los resultados institucionales. Su discurso se mueve entre lo prescrito y la indagación y actualización disciplinar. En él se ajustan estilos reelaborados que jalonan la enseñanza tradicional a la creación o utilización de otros medios de enseñanza partiendo de los saberes como recursos para movilizar, el trabajo por medio de problemas y el planteamiento y construcción de proyectos con los estudiantes. Es un profesor que también tiene en la improvisación una de sus estrategias de enseñanza, lo que da cuenta de un discurso construido y experimentado. Continuamente conversa acerca de los procesos vividos en el aula y aunque son

pocos los espacios concretos para una dialógica reflexión, los pasillos, cafetería y departamentos sirven para la misma, siendo evidente una conversación más fluida y espontánea entre profesores que entre profesores y directivos.

Existe otra forma de enseñanza que es la ejercitación en entrenamiento para pruebas estandarizadas y que son espacios institucionales predeterminados orientados bajo la instrucción de empresas contratadas para tal fin. Los profesores manifiestan que el ejercicio es bueno porque responde a la expectativa de mejorar los resultados en pruebas pero riñe en algunos casos con los procesos al no tener en cuenta individualidades y algunos contenidos del plan de estudios.

El equipo interdisciplinario sirve de apoyo al proceso de enseñanza en la orientación a directivos, profesores, padres de familia y estudiantes. Existen actividades permanentes desarrolladas por sus integrantes en el afán de atender los obstáculos que puedan tener los procesos en el aula y desde el año 2010 se inició la construcción de la caracterización de todos los estudiantes de la institución desde el ámbito familiar, social, económico y de salud. Tienen abordajes particulares y grupales y están presentes en la toma de decisiones de índole académico o disciplinario; extienden su labor más allá de la institución con la incorporación de otros profesionales y entidades. El siguiente registro es de una observación hecha a un integrante del equipo: “trabajo con estudiantes con procesos bajos; se trabaja en funciones ejecutivas, organización, planeación, ejecución y procesos cognitivos más específicos como atención, seguimiento a instrucciones, percepción visual, auditiva y la parte sensor perceptiva” (Comunicación directa, marzo 19 de 2013).

La enseñabilidad también se ve favorecida por la disposición de recursos para mejorar las prácticas de los profesores y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Como muestra de esta fortaleza se observa una infraestructura en adecuado y armónico estado, aulas de clase amplias,

iluminadas y ventiladas, instalaciones deportivas (canchas de fútbol, voleibol, voleibol playa, atletismo, patinaje, ciclismo, tenis, piscina), coliseo, centro de idiomas, sala de audiovisuales, salones de música, salón de arte, salas de sistemas, laboratorios, biblioteca, recursos didácticos y demás.

7.2 Método



Imagen 19 Categoría Didáctica. Subcategoría Método. Construcción propia

Los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados por los profesores, son en perspectiva de sus directivos pertinentes obedeciendo a una construcción personal validada en la misma experiencia del proceso. No consideran que haya un método impuesto, al contrario, refieren flexibilidad en la escogencia del mismo facilitando un marco de confianza y credibilidad en la ruta o camino que determine el profesor para la enseñanza. “Se trabaja en equipo y uno termina trabajando como profesor con un material que conoce, que está convencido que es motivador,

qué va en línea con el material que está trabajando, hay mucha disciplina en esa construcción, no es que se imponga y se ejecute” (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

El método es modificable, aprueba otro directivo, y tiene que ver con la dinámica y rasgos de los grupos, así la enseñanza se imparta en diversos cursos del mismo grado, las necesidades son distintas y el profesor hace un reconocimiento de ese plano y aplica el método haciendo permanentes ajustes, acá el método va de la mano del estilo del profesor y de su capacidad para enseñar, sin olvidar su objetivo, cumplir una meta que es la enseñanza y aprendizaje del conocimiento.

Los profesores consienten que es necesario estar atentos al momento preciso para usar uno u otro método; en la nueva propuesta se revalidan los métodos ya trabajados anteriormente y hay una promoción de aspectos que quizás se encontraban olvidados o que no estaban lo suficientemente desarrollados, por ejemplo, la importancia del desequilibrio cognitivo, el planteamiento de la pregunta, el fomento de la capacidad en el estudiante de querer aprender, “a raíz de esto yo encontré cómo darles una nueva oportunidad a esos métodos, entonces es algo que me parece valiosísimo” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

La secuencia didáctica determinada en el modelo pedagógico como parte de su metodología, estructura la articulación del método con el desarrollo de la clase y establece parámetros para lo específico del modelo evitando que haya una acomodación condicionada a un método específico, “a raíz de la implementación del nuevo modelo, el profesor ya no puede adaptar un curso a su método; dentro de la institución hay una línea y esa línea obedece básicamente al qué se hace, cómo se hace y cómo se llega a la meta” (Directivo 3, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

Para los profesores, la secuencia didáctica es la manera que encuentran de acercar las estrategias metodológicas del modelo institucional con sus métodos y preferencias a la hora de enseñar. Su incorporación como método ha legitimado lo que antes se hacía de manera intuitiva; el instrumento refina el proceso, da claridad y encausa la construcción del conocimiento. Sobre esta incorporación un profesor explica:

“Incorporé nuevas prácticas, por ejemplo el enunciar, el ejercitar, el demostrar, porque yo antes creía que el conocimiento era una construcción a la cual te ibas acercando a partir de unos supuestos básicos que eran los conceptos y la puesta en práctica de esos conceptos en los análisis, en los ejercicios. Me daba cuenta que en esa construcción los estudiantes iban incorporando los conceptos, iban aprendiendo a utilizarlos” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

La metodología en procesos por competencias del modelo pedagógico describe en un cuadro, tomado de Villada (2007), los métodos a seguir de acuerdo al nivel de intervención en que se encuentra la secuencia didáctica. En él se leen cuatro niveles de intervención²⁵ como son entrenamiento, instrucción, iniciación o inducción, acompañado de las fases de la secuencia didáctica para cada uno de ellos y los métodos correspondientes para cada parte de esta clasificación.

| Niveles de intervención | Procedimiento | Métodos |
|--------------------------------|----------------------|---|
| Entrenamiento | Secuencias | Formas generales Ensayo – error Mayéutica |
| Estado de la | Pasos | Experiencial Participativo Integrativo |

²⁵ Es conveniente que los niveles de intervención se entiendan y denominen en términos más cercanos a la educación y menos al tecnicismo. En este caso se sugiere la utilización de algunos como preparación inicial, potenciación, acrecentamiento, instrucción experimentada.

| | | |
|---|--|---|
| secuencia: Motivación y Modelación | | Inductivo Deductivo Expositivo Demostrativo |
| Instrucción Estado de la secuencia: Modelación | Secuencias | Expositivo Demostrativo Práctico Experimental Experiencial |
| Iniciación Estado de la secuencia: Ejercitación | Cuestionamiento Casos a resolver | Reflexión Observación Interacción Confrontación Observación sistemática |
| Inducción Estado de la secuencia: Demostración | Solución de problemas Proposición Argumentación Interpretación | Trabajo en contexto Construcción de proyectos Semilleros |

Imagen 20 Métodos según los niveles de intervención y estado de la secuencia didáctica.

Tomado de IEOE, 2010, pp. 18 y 19.

La situación problema, también reconocida por profesores y directivos como un método que conduce a una forma de conocimiento científico, no aparece registrada en el modelo pedagógico, pero sí es definida y descrito su procedimiento de elaboración y aplicación en los talleres de trabajo de la última fase del diseño curricular del año 2010. “La situación problema es

una construcción cognitiva propuesta por el profesor y desarrollada por el estudiante. Es una herramienta utilizada como una situación didáctica que coloca al alumno frente a situaciones sobre las cuales debe tomar decisiones para lograr la competencia” (IEOE, 2010m). En un inicio, comenta un profesor, “la situación problema, nos daba problema” porque los currículos están planteados por contenidos y temas y con algunos se puede hacer una secuencia lógica que englobe una situación problema pero otros quedan fuera lo que lleva no sólo a pensar en una situación problema que abarque todo el contenido, sino que además genere una expectativa de aprendizaje en el estudiante.

La inserción de la situación problema en el desarrollo de la clase se observa con poca fuerza por varias razones. Desde su planteamiento no es motivadora para los estudiantes, razón por la cual cuando se plantea no cumple su función de generar un desequilibrio cognitivo y hacer el aprendizaje significativo para el grupo, lo que conduce a que el enganche requerido con la primera fase, la motivación, se mire desarticulado y con la última, la demostración, sea obviado. La pesquisa hecha a la secuencia didáctica como método dentro de las clases permite encontrarla como organizadora del acto educativo; en ella, las fases de ejercitación y simulación ofrecen la opción a la utilización de otros métodos que son los correspondientes a los que dicen Jefes y profesores identifican el estilo del profesor. En esta pesquisa fue escaso encontrar la aplicación rigurosa de un método científico no por ello no deja de tener valor el trabajar por preguntas, por problema en unas prácticas de experiencias investigativas que ofrece la institución.

En pláticas con los profesores se pudo establecer que tanto la secuencia didáctica como la situación problema son temas que se esbozaron en el proceso de divulgación del modelo pedagógico y que han tenido poco estudio, acompañamiento y socialización en la etapa de

instalación. Para su planteamiento han validado lo encontrado en textos y documentación al respecto.

7.3 Formas de aprender

En el contexto educativo que ofrece la institución, la percepción que tienen los directivos frente a la forma de aprender los estudiantes arroja la categoría diversidad como el reconocimiento por parte de los directivos de la riqueza que tienen las formas de aprendizaje. La permanencia del estudiante en el proceso de escolaridad desde transición hasta grado undécimo, hace posible que tenga contacto de manera directa o indirecta con aprendizajes y estilos de los profesores en cada uno de los niveles que cursa. La diversidad se refleja en la posibilidad que tiene el estudiante de aprender de diversas formas como tan diversos sean los estilos que observa y en lograr la integración y al mismo tiempo discernimiento de todo el cúmulo de enseñanzas enfocadas a aprendizajes significativos. De igual forma los aprendizajes que son conducentes a instalar en el estudiante una base estructurante, son precisamente aquellos con los que tiene contacto durante toda su escolaridad, propiciando a nivel cognitivo y a nivel cerebral que en el bulbo raquídeo se alojen hábitos y rutinas aprendidos de manera formal o espontánea (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013).



Imagen 21 Categoría Didáctica. Subcategoría Formas de aprender. Construcción propia

El contexto de aprendizaje es dinámico, diverso, contradictorio, contrastante, multiplural, siendo lo anterior punto de partida para que el estudiante cree puentes mentales y sociales para articular favorablemente la diversidad. Lo anterior, a juicio de los directivos, es un valor agregado que tienen los estudiantes en sus formas de aprender y de gran importancia en las habilidades para la vida y la formación de competencias sociales. “Cuando un estudiante nuestro llega a una universidad y encuentra diversidad en su salón asume esa situación con propiedad pues ya la ha vivido reiteradamente acá; en el salón tenemos un muchacho que lo tiene todo, todas las comodidades para poder estudiar y tenemos ese estudiante que no tiene nada, acá ese estudiante que lo tenía todo, llegaba a la casa de ese compañerito caminando o le decía: yo te recojo, y se lo llevaba a la casa a estudiar. Allá hace lo mismo, no marca la diferencia porque está acostumbrado a encontrar esas diferencias y esos contrastes” (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

La diversidad también es conducente a la recursividad social o recursividad de respuesta según la denominación de un directivo a la habilidad del estudiante de atender a la multiplicidad de formas de aprender que le ofrecen los profesores; este aspecto también activa la didáctica y recursividad de quien enseña como parte de las estrategias que usa para llegar a toda un clase y lograr instalar procesos de aprendizaje.

Para los directivos también hay aprendizajes que tienen una ruta exacta y son los de pensamiento lógico; en éstos se aprende con mucha ejercitación y aunque prima la manera tradicional de hacerlo, la lúdica abre espacios de dinamización.

Al igual que en la enseñabilidad el profesor es también artífice importante de la educabilidad y así lo constatan los testimonios de directivos, profesores y la observación detallada. Iniciando con el testimonio de los profesores, la educabilidad se asocia a la motivación personal que le impregna el profesor al proceso de enseñanza. En ella hay cabida a todos los elementos internos que no están prescritos ni en la metodología ni en los contenidos pero que obedecen al sentir del profesor, a la cobertura de su experiencia y a su práctica pedagógica. Es esta motivación personal la que mueve los aprendizajes en el sentido de que el estudiante encuentre las razones para estar en la clase, no las que obedecen al cumplimiento de sus deberes escolares, sino a las que lo hacen encontrar en el profesor, elementos motivantes para su aprendizaje, pudiendo ser muchas de ellas ajenas al orden de la clase pero propias del estilo del profesor, como su manera anecdótica de enseñar, su jocosidad, su experiencia de vida; esto determina el éxito de la clase a favor de los estudiantes y de los profesores evitando así la frustración de unos y otros. “¿Por qué si yo hice al pié de la letra lo que me dijeron que hiciera, si yo le puse motivación, si seguí al pié de la letra, ¿por qué no dan los resultados?, ¿por qué los muchachos no quieren hacer nada?; entonces yo creo que en esto de la secuencia hay que ir un

poco más allá de la estructura y empezar a alimentarla” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

Continuando con el testimonio de los directivos, la educabilidad se asocia al reconocimiento que hacen los profesores a que los estudiantes sean protagonistas del acto educativo y en este sentido su acercamiento va impregnado exigencia, credibilidad, afectividad, permanencia y cuidado del mismo; esto los hace admirables por parte de los estudiantes, aspecto que genera un impacto interesante en sus formas de aprender.

Un profesor plantea considerables rutas de aprendizaje para favorecer el aprendizaje del estudiante, en ellas se encuentran validadas las prácticas de muchas experiencias educativas puestas en escena en variados contextos y agrega además su experticia y criterio para reconocer lo acertado o no de su aplicación. De esta forma, el éxito en el aprendizaje para un profesor, es el adecuado planteamiento de situaciones favorables de aprendizaje y que en su concepto, debe reunir los elementos anteriormente descritos.

El modelo pedagógico identifica también las formas de aprendizaje del estudiante por medio de la evaluación, en ella se lee cómo los desempeños se evalúan de manera integrada desde lo académico y personal, integrando en ellos su capacidad de formación, transformación y alcance de la competencia dentro y fuera del proceso educativo (IEOE, 2010f, p. 19).

El modelo pedagógico esboza las características del aprendizaje de los estudiantes y las enumera en acciones conducentes a que sea: actor, constructor y participante activo, cuestionador del proceso de enseñanza aprendizaje, lector comprensivo, propositivo y defensor de ideas, formulador de problemas e hipótesis, escuchante, incluyente, inquieto, consultor, claro, propositivo, conciliador, auto evaluador y co evaluador de procesos (IEOE, 2010f, p.12).

En su proceso de aprendizaje el estudiante de la IEQE debe llevar un ritmo de trabajo y producción que es dado por cada profesor y que hace parte de la misma dinámica institucional al denominarse como un colegio de calidad con exigencia académica. Esto lo hace responsable y partícipe de su aprendizaje en la medida que debe dar cuenta de diversas formas de sus aprendizajes, en evaluaciones de desempeño que miden la operacionalización de sus habilidades a través de la utilización de herramientas de pensamiento que le exigen la demostración desde lo conceptual, procedimental y actitudinal de los mismos.

De igual forma el estudiante debe poner en evidencia de un aprendizaje meta cognitivo en la participación de las múltiples actividades académicas que planea la institución y que a la luz de su modelo pedagógico por procesos educativos en competencias, se perfilan como escenarios o contextos donde debe demostrar su saber.

Correspondiente con este derrotero se observa un estudiante que utiliza muchas rutas para aprender, algunas metódicas y estructuradas por unos buenos hábitos desde la niñez, otras en transformación y evolución de acuerdo a la forma en que se va produciendo una madurez mental y física, otras obstaculizadas al no interiorizarse hábitos adecuados, otras espontáneas y naturales que en suma muestran un proceso enriquecido por la espontaneidad de los estudiantes, su sospecha ante el aprendizaje, su formación humana, su formación como ser social, sus pasiones particulares y su interés por conocer otros escenarios educativos. Sus comportamientos son semejantes a los niños y jóvenes de su edad, son alegres y ruidosos, son conscientes que deben gestionar su proceso de aprendizaje, son dinámicos y se mueven alrededor de las múltiples actividades institucionales, aprenden equivocándose, reconocen la norma y la obligatoriedad de su cumplimiento, trabajan en grupo, aprenden colaborativamente, poseen gran sensibilidad y respeto por su cultura caribeña, se solidarizan ante los acontecimientos, se apoyan en las

herramientas y posibilidades que da la institución para lograr sus metas, y en los años finales de escolaridad, se perfilan como jóvenes que han adquirido muchas de las enseñanzas de sus profesores en la estructuración de un joven competente académica y socialmente. Ante la anterior riqueza que se observa en relación a las prácticas de aprendizaje en los estudiantes es relevante resaltar de igual modo como dichas prácticas se ven por momentos impregnadas del ámbito familiar, social, económico y cultural con que se relacionan los estudiantes. En este sentido el aprendizaje se ve afectado en ocasiones por la disolución de las familias nucleares, falta de integración en los núcleos familiares, orden público local, situaciones económicas, problemas sociales que afectan a los niños y adolescentes, escasos referentes educativos del entorno y patrones culturales.

Por su destacado contenido, el siguiente comentario cierra el registro de la categoría aprendizaje dejando emerger la importancia de la educación para la transformación personal y de igual forma del papel trascendental del educador como constructor aunado a ese proceso.

A veces la forma en que aprenden nuestros estudiantes es con su proyecto de vida. Cuando están en el colegio tienen las mismas condiciones, no importa si usted es el hijo del presidente de la empresa, o el hijo del obrero, o fuera del matrimonio, está aquí y tiene las mismas condiciones y si está convencido que puede ser un profesional, rinde más. Si está convencido y además sabe que va tener la oportunidad de estudiar porque la empresa le ayuda con sus estudios, le va a poner más cariño a ese aprendizaje que va ligado a su proyecto de vida. Y ahí hay una tarea grande del docente, de nosotros, de convencerlo que él puede, que hay oportunidades” (Directivo 4, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

7.4 Procedimiento

Atendiendo a la pregunta de qué pueden hacer los directivos para que haya una alineación entre la gestión curricular, las prácticas pedagógicas y la didáctica, sus respuestas reiteran la importancia del cumplimiento de directrices institucionales como primera forma para lograrlo. Su razón se debe ante todo a cuestiones de orden y cumplimiento “hay una fecha para entregar planeaciones, hay una fecha para entregar evaluaciones, para casi todo hay una fecha; entonces es como fácil, no es tan complicado” (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013). La comunicación por parte de los directivos es fundamental para lograr este cometido y por lo tanto subraya un directivo, debe ser concisa, al punto, porque hay unas reglas claras que el profesor conoce desde un principio y las debe cumplir, por esta razón hay una diferencia entre el acompañamiento y la supervisión, porque la segunda conduce a una evaluación y desde allí el profesor debe cumplir los parámetros dados. Profesores y directivos son pares y hay diálogos entre ellos, pactos, acuerdos para llevar a cabo las metas, pero hay un momento en que se debe formalizar, “todo el mundo sabe que lo tiene que hacer así, y no se puede cambiar y yo no lo puedo hacer para hoy sí y para mañana no, se tiene que hacer siempre” (Directivo 1, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

|

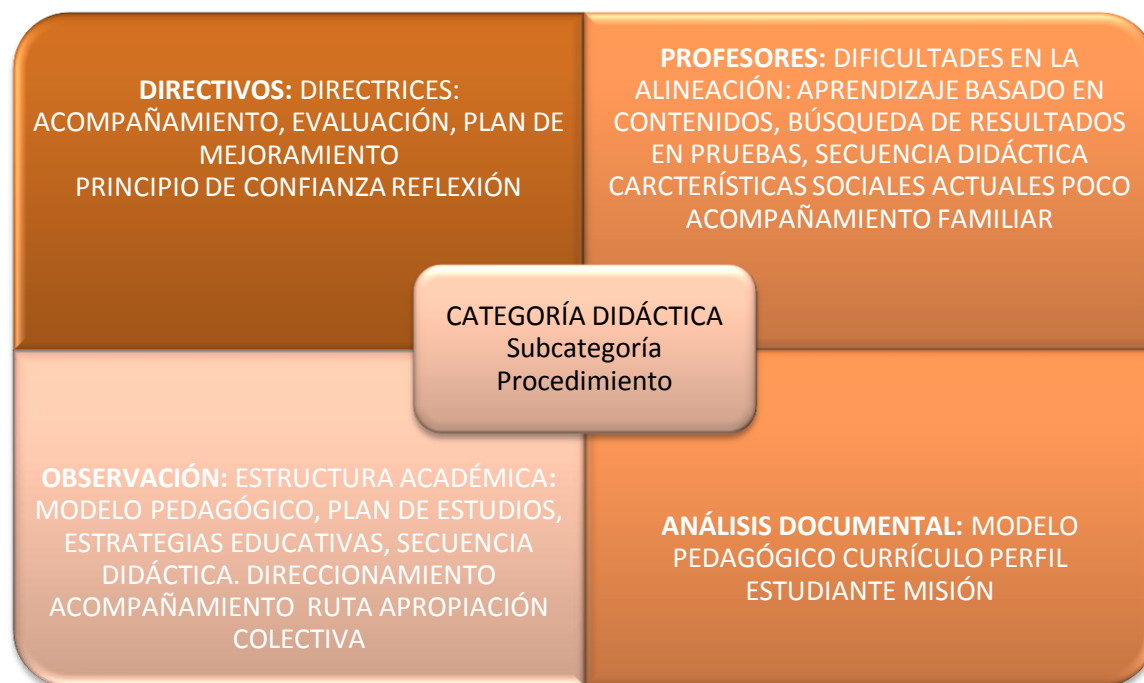


Imagen 22 Categoría Didáctica. Subcategoría Procedimiento. Construcción propia

Agrega a estos comentarios un Jefe de departamento que él considera clave para lograr la articulación de estos tres componentes los momentos cuando se lleva a cabo el acompañamiento a clases, la autoevaluación y evaluación con los docentes y el plan de mejoramiento, “es allí donde intentamos hacer ese empalme entre lo que se planea, lo que se hace, lo que se dice; por supuesto que se hace en conversaciones, se hacen seguimientos, pero hay una parte formal y es tener por escrito la evaluación, los acompañamientos y un mejoramiento que en suma validan todo el proceso” (Directivo 4, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

El rol del docente tiene unas claridades muy precisas con respecto a lo que se quiere, por eso el directivo parte de un principio de credibilidad y confianza hacia el profesor y cuando indaga en la clase quiere mirar cómo ha avanzado el proceso, porque también conoce sus fortalezas y debilidades, pero este acompañamiento no lo hace todo el tiempo, mientras, gestiona

otros asuntos y confía porque sabe que el profesor ha incorporado la directriz y la cumple, “nos reconocemos como individuos, con más y nuestros menos, y nos tratamos como de entrenar y de volvernos unos equipos eficaces, reconociéndonos legítimamente en nuestras competencias” (Directivo 2, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

Adicionalmente a los comentarios que acompañan la categoría directrices institucionales desde donde emergen subcategorías como el acompañamiento, la evaluación, el plan de mejoramiento y el principio de confianza, una segunda categoría surge de la respuesta de un directivo a cómo puede hacer para lograr una alineación entre los componentes mencionados: la reflexión. Para él, los espacios de encuentro de los profesores que tiene en su nivel son de gran importancia pues allí, con la colaboración de todos se cierran las brechas que pueden surgir en el entendimiento de las directrices, en la gestión de aula, en la gestión profesoral, en la gestión del talento humano, “yo diría que el control no es por el control donde yo miro: cumplió, no cumplió, por qué. Sino más como un observador acompañante y eso ha permitido por un lado que me sienta en el lugar de los profesores y viva las agonías que tienen que vivir, las planeaciones, los casos difíciles [...] o es un momento en que los profes también me ven con más confianza, entonces yo digo que eso no está acabado, ese currículo nunca se va a acabar” (Directivo 2, Comunicación personal, enero 17 de 2013).

La misma pregunta pero desde la mirada de los profesores arroja categorías distintas. En ellos, la articulación de los componentes curricular, pedagógico y didáctico presenta dificultades producto de factores internos y externos a la institución. Como factor interno se menciona la incorporación del paradigma actual donde se encuentra la institución. Para un profesor hay dificultades en la alineación del nuevo paradigma ya que hay elementos como la secuencia didáctica, la importancia de resultados en las pruebas estandarizadas, la concentración en la

enseñanza de los contenidos, el discurso descontextualizado, las prácticas tradicionales y asomos en algunos de poca lealtad a la propuesta pedagógica, que aún requieren de un esfuerzo mayor por parte de todo el colectivo para que se vea articulado y muestre otros resultados. En este sentido se plantea que

Hay desalineación cuando uno escucha decir a los profes, no pues es que esto es la misma vaina pero dicho de otra manera, yo siento que ahí no se ha encontrado el paradigma y que no estamos alineados. Puede que hacer lo mismo y ponerle una camisita nueva y llamarlo de otra manera puede que sea efectivo o no, pero pues de alguna manera no es lo que buscamos, no es acorde con ese horizonte que nosotros tenemos que es saber hacer en contexto, enseñarle al otro a hacer cosas para que él mismo gestione su saber, su conocimiento y lo aplique de una manera muy efectiva en un contexto determinado que te haga exitoso. Entonces, ese es el paradigma actual” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

Como factores externos a la articulación de los componentes, los profesores identifican la tendencia actual de las familias donde se encuentran elementos como la falta de autoridad, la falta de acompañamiento, la no enseñanza de valores y hábitos básicos, la aprobación de comportamientos sociales que afectan el colectivo y las tendencias sociales que interfieren la enseñanza de la escuela. El comentario más sentido al respecto dice:

Entonces cuando a uno le dicen, alinéese por aquí, vea lo único que podemos controlar son los piojos que se pueden fumigar, cosas de ese estilo, el uniforme, la presentación personal, pero más allá hay cosas que no son competencia nuestra. Eso es de la familia, la familia tiene que establecer de manera irrevocable el derecho de educar a sus hijos con principios y valores, en época de crisis en donde el reggaetón forma parte de sus

elementos perturbadores, que los vuelve improductivos e incapaces incluso, están postrados ante una creatividad que es muy limitada. Los Jefes de departamento controlan ciertas actividades como la planeación, la discusión de lo programado, la recursividad, la creatividad y la aplicación de recursos y estrategias que hoy ya todos manejamos afortunadamente. Pero estos elementos que permiten llevar a la clase tecnología, ayudas audiovisuales, etc., per se no garantizan que vayamos tener unos niños mejor formados que antes. Hay muchas cosas que deberían ser... un diálogo mucho más abierto con padres de familia y volverlo mucho más humano y mucho más cálido para los pelados. Es el simple hecho que tienen la concepción de que en el colegio están en buenas manos, se sienten liberados de unas responsabilidades” (Profesor 4, Comunicación directa, diciembre 4 de 2012).

La observación de la articulación de los componentes curricular, prácticas pedagógicas y didáctica aprueba las consideraciones de los profesores y los directivos. Las directrices institucionales se hacen acompañar de una estructura académica que tiene en documentos como el modelo pedagógico y el currículo un marco tanto para el profesor como para el directivo. Una de las dificultades reconocidas en la observación, es precisamente que se obvian piezas articuladoras de lo pedagógico y curricular tal y como sucede con el procedimiento estipulado desde el modelo para la metodología en procesos de enseñanza por competencias.

También se observa una permanente gestión por parte de los directivos de articular los componentes; ésta es realizada de múltiples formas y de manera permanente, pero en lo observado, la gestión que prevalece es la conducente a lo organizativo más que lo académico, lo que impide que los Jefes tengan el tiempo suficiente para acercarse a los profesores o a las aulas no en calidad de directivos sino como acompañantes de un proceso que es importante para todos.

En el sentido contrario de esta observación, se identificaron procederes por parte de profesores que desarticulan un procedimiento; estos tal y como lo anotaba el profesor en sus comentarios, hacen parte de expresiones que riñen con la mirada de instalación de procesos de calidad que tiene la institución y generan espacios controversiales que se enfrascan en discusiones que no ofrecen nuevas rutas para el abordaje de dificultades no previstas en la instalación de la propuesta. Se escucharon además expresiones que atendían a una posición estática en cuanto a la movilidad de los aprendizajes y que, al no darse los espacios de reflexión colectiva, se quedan en los pasillos y deterioran el ambiente de colegaje que debe primar en la enseñanza.

Dentro de ese marco se encuentra también la misión institucional que enruta el horizonte para toda la comunidad y que es expuesta permanentemente por directivos y profesores. La articulación se observa en un gran despliegue institucional que va desde lo administrativo hasta lo curricular, pedagógico y didáctico y que cuenta con una gestión profesoral que estimula su avance y que tiene en su recorrido enlaces sueltos por atender pero al mismo tiempo grandes fortalezas en una comunidad que le apuesta a un proceso de enseñanza y aprendizaje con contratos renovados del mismo.



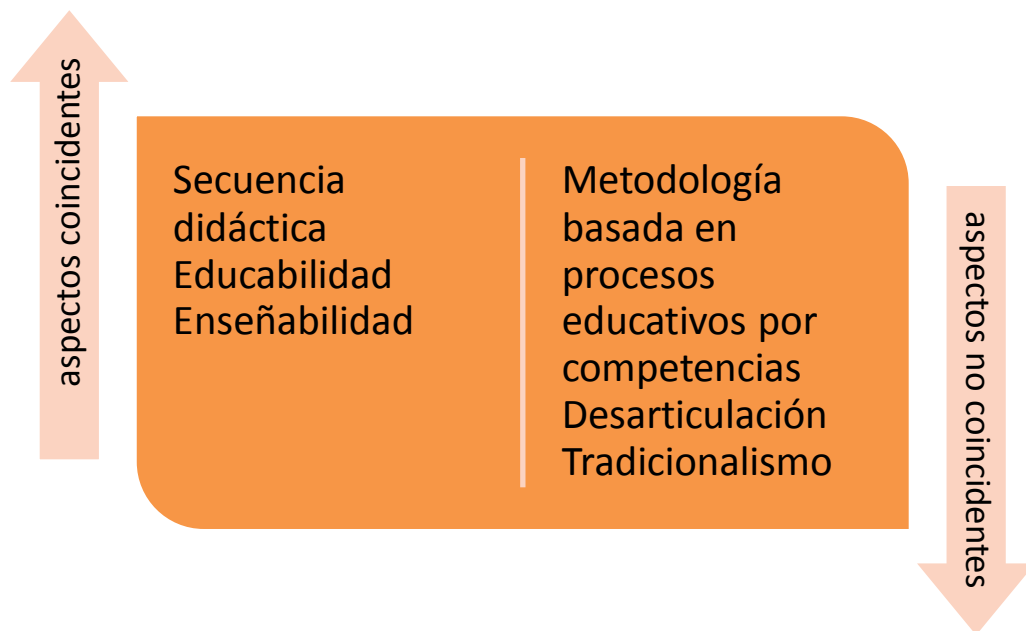


Imagen 23 Categoría Didáctica. Conceptos relacionados y enfrentados como fuerzas opuestas.

Construcción propia.

6.5.6 Apuntes finales en el análisis relacional de la información

Al margen de estos resultados, es sin duda relevante el impacto que ha tenido en la didáctica institucional la secuencia didáctica. Su acción, enunciada desde el modelo pedagógico y más específicamente desde la metodología de procesos educativos por competencias, es un potente elemento concordante en todas las subcategorías acompañantes, mostrando que, su incorporación como una de las fases de dicha metodología produjo un despliegue con efectos colaterales en la gestión de aula. Su importancia radica desde el mismo planteamiento teórico que la constituye como base de la didáctica y como acción posibilitadora de la aplicación del modelo pedagógico, desde allí profesores y directivos se mueven en una regularidad modulada por la gestión de aula, la cual busca en su planeación una sucesión premeditada de acciones conducentes a que haya también un tiempo para su desarrollo, marcando el ritmo de la clase.

Su despliegue deja entender además, el haz de relaciones que establece con lo organizativo, lo académico y lo pedagógico. Desde lo organizativo, al ser utilizada por directivos como una herramienta para enrutar un proceso conducente a la instalación de la propuesta pedagógica y ser punto de encuentro para evaluar el desempeño del profesor en el aula. Desde lo pedagógico y didáctico encuentra un espacio en la gestión particular del profesor al permitirle confrontarse con sus prácticas, sus hábitos, sus formas de pensar y proponer una clase, rebasándose en una creatividad e innovación con herramientas, técnicas y métodos que no solo la incluyen como uno de ellos, sino que además la utilizan como un canal para reelaborar prácticas y validar contratos didácticos nuevos.

En sus despliegues, la secuencia didáctica da vida al modelo pedagógico y permite la expresión del estilo de cada profesor en un acto educativo que pretender ser cada vez más organizado. Su regularidad se quiebra con ella misma, es decir, así como esclarece un procedimiento pedagógico y curricular, también lo oscurece cuando en su creación se omiten aspectos básicos articuladores y vinculantes a un proceso de educación por competencias. Desde allí, se teje una línea de tensión propiciada por un procedimiento no unido fase tras fase a la secuencia, tensión extendida además a cada una de las fases de la metodología, cuando ocurre el mismo fenómeno.

La secuencia didáctica también respalda una discursividad propia al modelo y una enseñabilidad y educabilidad que recogen la historicidad de la didáctica institucional y que se plasman en una amplia gama de estrategias educativas y metodológicas que han generado impacto en el aula y han propiciado escenarios educativos más allá de ella, dándole dentro del proceso de enseñanza aprendizaje un lugar destacado. En esta discursividad hay una fortaleza cuando los aprendizajes trascienden los contenidos y lo que el mismo profesor puede enseñar,

dando autonomía a aprendizajes basados en la realidad, la problematización, la construcción conjunta de proyectos e inclusive la didáctica propuesta por los estudiantes; también presenta una alteración cuando se pretende limitar la acción de la didáctica a una enseñanza basada en la ejercitación para la preparación de pruebas estandarizadas o cuando su enseñanza es restringida a formas tradicionales que no movilizan el conocimiento.

También hay ganancias muy positivas en la coyuntura de la didáctica analizada. La IEEO se suma al momento que vive la educación actual de mejorar la calidad de la educación y contrario a lo sucedido en muchos intentos de esta reestructuración, la didáctica no ha sido abandonada en su propuesta pedagógica. Este es un elemento clave para entender la mirada en proyección que tiene la institución, obedeciendo en primera instancia a la realidad de su espacio escolar, ampliamente caracterizado ya, y segundo buscando acercarse a unas tendencias, que si bien no son sustentadas en lo teórico, en la praxis y en la reflexión que dio paso a la reelaboración del modelo pedagógico, sí fueron tenidas en cuenta para su planteamiento. Estas dos premisas sirven para hacer una mirada introspectiva a la didáctica institucional desde las teorías pertinentes.

La concepción de enseñanza que acompaña la propuesta institucional se enmarca en un objetivo primordial de formar de manera integral a sus estudiantes en un proceso continuo y participativo que los prepare para la vida y la convivencia social. Esta apuesta enmarca una mirada reconstruida de la didáctica que apunta a darle un valor a la forma de enseñar y al quehacer pedagógico del profesor mucho más allá de la contemplada durante décadas, y que buscaba solamente resultados comprobables en una evaluación. La trascendencia de esta reconstrucción abre entonces la posibilidad a una didáctica acogida por teóricos como Claparède, Montessori, Decroly, Freinet, Kilpatrick, que impulsan ese reconocido movimiento de “escuela

nueva”. Guardando las proporciones, en la IEQE, también hace una mirada al estudiante y al aula buscando restablecer la vida dinámica en ella, de manera que ese contexto que le es tan particular, tenga cabida en la didáctica del profesor y se incorporen en una amalgama de elementos que la componen, la condicionan, la retan y la alimentan por medio de un plan de estudios que requiere necesariamente tomar la ruta de construcción colectiva que traía anteriormente. De esta forma como lo expone Díaz Barriga (2009), frente a una concepción de un contenido vivo, “se restablece la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinen a aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante” (p.29).

Las propuestas didácticas de la institución constituyen una temática con tradición, destacándose el reconocimiento que hacen los profesores a la inclusión que tiene el modelo pedagógico en sus estrategias educativas de enseñanza y aprendizaje que han sido practicadas y validadas en un escenario propio, conduciendo a formar o cimentar un método, el cual unido a un estilo pulido por la experiencia, propicia continuos contratos didácticos. Formar en competencias como lo pretende la institución y más allá de las discusiones teóricas, políticas y pedagógicas que pueda abarcar el concepto, requiere del ajuste de dichas formalidades. La institución hace un esfuerzo interesante en su apuesta de formación, que como ha quedado develado en las otras categorías, es una formación pensada de manera integral, es decir pensada en un hombre y una mujer que tendrán a partir de su educación en esta institución, elementos forjadores de una adecuada y democrática convivencia, favorecida por el laboratorio social que fue durante muchos años su aprendizaje en el espacio escolar.

Con respecto a las características de las formas de enseñar y de aprender, estas mismas propuestas pedagógicas intentan un objetivo transformador de los estudiantes y por medio de

ellos, de sus familias y de su entorno cercano. La utilización de recursos y herramientas son organizados cada vez con más énfasis en una práctica participativa y crítica, provocando situaciones educativas no limitadas por el espacio y ampliadas por la comunicación interinstitucional, interpersonal e intrapersonal, en la cual deben destacarse la voz de la familia y la sociedad. La didáctica institucional, que puede acercarse respetuosamente en su tendencia a la didáctica crítica, ve en el aprendizaje de sus estudiantes una invaluable oportunidad para acercarse a un ser no fragmentado. Su planteamiento de educar en competencias que garanticen el desarrollo armónico y coherente de las dimensiones emocional, social, cognitiva, de la protección, la prevención y la seguridad, sumado a un enfoque curricular científico, reflexivo y cultural, da a entender un propósito de reconocimiento de lo propio de cada uno de sus estudiantes, de sus particularidades, de sus diferencias, de su idiosincrasia; en una lectura contextual que Rodríguez Rojo (1977) reconoce como una enseñanza desde la aceptación de la diversidad, no adecuándose a una homogeneidad inflexible, sino adecuándose a un individuo diferente desde la historia que le precede y la movilidad que como actor principal de este proceso lo determina.

Los avatares a que lleva la apertura a un proceso concebido más allá del aula, del libro y de los contenidos, son claramente registrados en la institución, no en vano a pesar de lo renovado de la propuesta, sigue siendo una apuesta permanente el que la didáctica logre separar los contenidos de un modelo centrado en su trabajo como ruta para llegar al conocimiento, donde el saber al igual es centrado en el docente y en su capacidad para lograr entusiasmar al estudiante con el conocimiento (Díaz Barriga, 1990), siendo contraria a la idea de un proceso de enseñanza aprendizaje concebido desde la participación y el compromiso de todos, en un ritmo de trabajo

que jalona el estudiante orientado por un profesor experto, que pone a circular el conocimiento en función del estudiante ya sea en el aula, la escuela o las actividades extraescolares.

La gestión de aula, que debe ser una intervención estratégica por parte del profesor debe obedecer además a una intervención micro curricular (Villada 2007), donde todo lo vinculado a las experiencias educativas o formativas en el aula y en la labor cotidiana del profesor y el estudiante, tracen rutas de aprendizaje alineadas con el modelo pedagógico. La didáctica, categoría dinámica según el análisis de resultados, ha construido una subjetivación en los profesores de la institución que debe ser tomada en cuenta por sus directivos para darle espacio a una reflexión sobre la misma, de tal manera que atienda a la importancia organizativa de cumplir con las directrices institucionales y además enriquezca la formación del profesorado en una disciplina del campo de la educación considerada fundamental para concretar cambios hacia reformas educativas locales, dando paso a lo que llama Díaz Barriga (2009) una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente (p.17).

Perrenoud (2006) insiste en que formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de la manera en que dan sus clases, de su estilo y de las propias competencias que poseen (p.4); de allí que un planteamiento tan específico como las cuatro fases de la metodología por procesos por competencias, tengan el apremio de su cumplimiento como una verdadera forma de alineación de los componentes curriculares y la didáctica en una gestión de aula que debe reflejar así mismo una adecuada gestión académica.

De igual forma, el estatus del profesor no debe competir con la idea de estatus de profesional (Grundy 1989) en un intento como bien dice la autora de encontrar los medios para mejorar el

perfil profesional del profesor. Quienes lideran la gestión del modelo pedagógico deben incorporar a sus estilos lo que la misma propuesta institucional propone, una nueva forma de analizar las formas de enseñanza, los estilos y la acción humana a través de la cual los educadores sientan que puedan ir más allá de la profesionalidad o el cumplimiento de la directriz institucional como garantes de exitosos procesos de enseñanza.

Estos y otros asuntos relacionados con las formas de enseñar acordes al modelo pedagógico y el currículo institucional, deben hacer parte de una construcción colectiva, dialógica y participativa, orientada por los directivos quienes tienen en esta oportunidad, la posibilidad de cimentación de un laboratorio pedagógico que permita conformar la didáctica desde la misma didáctica de las propias enseñanzas.

La institución tiene un gran reto en su misión, de allí que lo pedagógico y curricular necesariamente deben compartir un propósito común. Su articulación debe refrendar la triada currículo, prácticas pedagógicas y didáctica, en unos aportes claramente definidos desde la teoría y cuidadosamente articulados por la gestión académica, donde el currículo sea el aportante de un marco de reflexión sobre los condicionamientos sociales y políticos del contexto y plantee una justificación rigurosa del qué, por qué, para qué, cómo y desde qué condiciones ha de llevarse a cabo la enseñanza, mostrando una concepción integral de la misma (Medina & Parra 2010). A su vez que, la didáctica y las prácticas pedagógicas, acerquen el currículo a los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen en los espacios áulicos y den a los actores del proceso, profesores y estudiantes, un merecido reconocimiento y posicionamiento de su rol.

CONCLUSIONES

La indagación por la configuración de la gestión académica actual en una IE privada del Departamento de Córdoba permitió, una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, procesados los mismos y obtenido la información que de ello se generó conjuntamente con los respectivos análisis, presentar el siguiente conjunto de conclusiones.

La configuración actual de la gestión académica de la IEOE, se concibe desde el marco de educación de calidad que propone el MEN. Desde allí incorpora elementos organizativos, administrativos y académicos de los modelos de gestión oficial y privado (EFQM) para dar composición a su estructura académica. Desde lo organizativo y administrativo cuenta con un horizonte institucional en el que se ha creado la misión, visión, filosofía, perfiles, políticas institucionales y competencias genéricas. Tiene a su haber la normalización de los procesos pedagógicos por medio de un sistema de calidad que especifica indicadores, formatos y procedimientos, un sistema de información académica que registra los resultados de los estudiantes, un mapa de procesos pedagógicos y herramientas de planeación y verificación de resultados. Desde lo académico cuenta con el currículo, el modelo pedagógico, el plan de estudios y el PEI. Su ordenación es producto de un proceso iniciado en el año 2009 hacia la acreditación en calidad que conduce a la renovación de la propuesta pedagógica y que actualmente se dispone desde las directivas en la etapa de instalación.

La gestión académica institucional, da cabida a las dos ideas de calidad que ofrecen los modelos de gestión. Desde el MEN se acoge a la propuesta de una educación de calidad encargada de formar mejores seres humanos y de generar desde la educación oportunidades legítimas de progreso, y desde EFQM asume la idea de un sistema de calidad total con una gestión excelente, que presupone hacer las cosas bien y dar satisfacción a los clientes.

La gestión académica en la institución cuenta con criterios e indicadores propios a su finalidad educativa, una adecuada arquitectura escolar cimentada desde el talento humano, la estructura académica, la infraestructura física y los recursos económicos. Dichos elementos aún no muestran, pese a la incorporación de los modelos de gestión, una cultura organizativa que direcciona y articule, en una acción conjunta y bajo los principios de la calidad y el enfoque de

mejora continua, lo organizativo, administrativo y académico alrededor de su gestión. En este orden de ideas, la gestión de lo académico sigue distante de lograr impregnar desde su modelo de gestión una intervención reflexiva en una planificación, acción, análisis, revisión y mejora de los procesos de aprendizaje, de la gestión de aula, la gestión de lo pedagógico, la gestión profesoral, y la formación del profesorado, en un sistema organizado que impulse estratégicamente la misión institucional.

El impulso a esta gestión es corresponsabilidad directa del Consejo Directivo y el Consejo Académico, los cuales tienen a su cargo múltiples funciones orientadas más a la gestión de lo organizativo y administrativo que a lo académico. Esta situación deja un vacío en el liderazgo académico que desempeña el Consejo Académico y que ha de ser concretado por los Jefe de departamento, los cuales han visto en la evaluación, la supervisión, el control, los planes de mejora y el seguimiento a las directrices institucionales, herramientas de la gestión organizacionales aplicables a la aprehensión y aplicación de la propuesta pedagógica, dificultando su implementación de forma deliberada, consensuada, acompañada y reflexiva; la cual se entiende según los resultados de la investigación en una etapa de comprensión, más no de instalación.

Así mismo, la gestión académica, está conformada por elementos correspondientes al componente curricular, las prácticas pedagógicas y la didáctica, en una tríada que se articula desde la construcción de los documentos académicos que la posibilitan, la claridad del horizonte institucional, algunos criterios coincidentes de los principios pedagógicos propios como la enseñanza por competencias, la enseñanza centrada en el estudiante, la formación en valores, la gestión del conocimiento, la utilización de la secuencia didáctica y unas prácticas pedagógicas con una historicidad construida durante décadas, pero que de igual forma se desarticula en la mirada fragmentada que de esta misma tríada tienen y gestionan los directivos y profesores no logrando una articulación de todos los elementos que la componen, en una red que abarque lo organizativo, lo curricular, pedagógico y didáctico.

La gestión académica se constituye desde el componente curricular con la propuesta de un Currículo por Competencias y Desarrollo Humano conformado por dos componentes que incluyen lo académico desde el Modelo Pedagógico por Competencias, y lo formativo desde el Programa de Formación en Valores. En la construcción del currículo se tienen en cuenta

parámetros educativos en concordancia con las políticas educativas nacionales e internacionales como la formación en competencias, los referentes de pruebas estandarizadas y la apertura a la diversidad, pero se eluden referentes teóricos de tendencias educativas y curriculares presentes en el ámbito académico actual, dejándolo sin una base epistémica que lo sustente, justifique y analice a la luz de la teoría. La definición que se hace del mismo parte de la difundida por el MEN y se desborda en una mirada amplia e incluyente de variados elementos que conforman y constituyen la vida escolar, entendiéndolo dinámico, propositivo, transformador, movilizador, renovado, estructurado, pertinente, constructor, incorporado, y sorteado entre lo oculto, lo prescrito, lo planeado y lo ejecutado.

El currículo recoge las características del contexto dando un marco flexible a su comprensión en una amplia diversidad de factores sociales, económicos, culturales, educativos y territoriales que se convierten en elementos facilitadores de una educación integral y centrada en el estudiante. Su despliegue devela las características de la composición social de la institución y la importancia de la gestión que del mismo hacen los profesores, al concretar significativos aportes en cuanto a lo axiológico y de saber por sus estudiantes, en una educación con una tendencia cada vez más formativa que netamente académica. Las prácticas pedagógicas de los profesores reflejan la lectura de este contexto y han sido encaminadas a lograr una enseñanza contextualizada.

La institución educativa objeto de estudio, con el apoyo de la empresa proveedora, cumple en la región una gran labor social al propiciar desde la escuela una enseñanza y formación pensada en el estudiante, sus familias y su entorno, propiciando una articulación entre los conceptos enseñanza, aprendizaje y educación. Dicha labor se empieza desde la democratización de la enseñanza, donde todos los estudiantes tienen la misma posibilidad y oportunidad a pesar de la disimilitud que los caracteriza, haciendo del reconocimiento de la diferencia que hace el profesor, una posibilidad para el estudiante de una práctica profesoral que los une en el aula. La labor continúa con una gestión permanente del currículo desde todas las instancias de la institución, en apoyo a la concreción de múltiples actividades escolares dentro y fuera de su contexto, las cuales, impulsan los objetivos de formación académica y personal de los estudiantes. También esta labor social se gesta desde la construcción con el estudiante de su proyecto de vida.

Dentro de la gestión académica, lo meso y micro curricular se gestionan desde los componentes de las prácticas pedagógicas y la didáctica. A partir de los resultados de la investigación, se encontró que el modelo pedagógico y la secuencia didáctica son dos importantes elementos aportantes a la gestión académica, los cuales dan desde su enunciación un ordenamiento al proceso de enseñanza aprendizaje. Un tercer elemento que emerge con potencia, es el reconocimiento de una educación enfocada a un proceso formativo integral y centrado en el estudiante.

La gestión de lo meso y microcurricular no presenta desde el Consejo Académico un diseño curricular que oriente la acción de los Jefes de departamento en la acomodación de lo existente y construido en torno a la propuesta actual. Los resultados evidencian una gestión fragmentada que no usa como referente de su acompañamiento los documentos que dan base a la estructura académica, como tampoco un conocimiento del estado actual de la instalación del modelo pedagógico, llevando a que haya aspectos por mejorar en relación a la calidad pedagógica en la misma.

La gestión de lo meso y lo micro curricular muestra la configuración de las prácticas pedagógicas con una característica de institucionalidad propia, construida en la historicidad de las mismas durante treinta años, en una enunciación hacia la formación en la exigencia académica y la formación en valores, las cuales se plasman en el actual modelo pedagógico con la propuesta de una enseñanza por competencias y desarrollo humano. Las prácticas pedagógicas, al igual que el currículo, encuentran en la diversidad de las aulas, escenarios propiciadores de acuerdos pedagógicos que dan paso a la innovación o a la consolidación de las mismas. Son prácticas que obedecen también a un orden político al ser influenciadas desde la empresa por sus condiciones de contratación, que lleva a que de manera permanente, los profesores estén en función de la educación de sus hijos. Lo social cobra resonancia en sus características, ya que el eje de su despliegue hace una lectura permanente de situaciones de orden público, político, ideológico, familiar y cultural, que las influyen y condicionan según la forma en que se presente lo específico de la situación.

Las prácticas pedagógicas han sido alimentadas y enriquecidas con una discursividad que ha incorporado los conceptos fundamentales de la propuesta pedagógica y que ha llevado a un ejercicio de acomodación de los mismos en una aceptación o reflexión crítica. Lo amplio de su

riqueza de las prácticas se ve limitada por los mínimos encuentros de reflexión, convalidación, reconocimiento, construcción, y por su acondicionamiento a unas directrices de quienes las orientan, que han logrado plasmar una dinámica institucional en torno al activismo, la forma y el formato y los resultados en pruebas estandarizadas.

Las prácticas pedagógicas encuentran un espacio de reciprocidad con la pedagogía al ser el modelo pedagógico un constructo que evidencia una relación de éstas con la educación y la realidad escolar. Desde el planteamiento del modelo pedagógico se teje un campo de enunciados articulables en torno a su objetivo de formación integral, el desarrollo de las dimensiones emocional, social, cognitiva y de seguridad, la misión, la visión, la política institucional, el contexto, los valores institucionales, el perfil del estudiante, el perfil del docente, las formas de interacción maestro – estudiante, la metodología de procesos educativos por competencias, las fases de la metodología y la evaluación. Dichos enunciados se encuentran en un proceso de articulación que ha logrado avances en cuanto a la identificación del porqué y para qué del modelo y siguen en la búsqueda de una alineación del cómo.

La indagación en este componente permite establecer que si bien hay un reconocimiento del modelo pedagógico por parte de toda la comunidad profesoral, la aplicación de todas las fases de la metodología de procesos educativos por competencias no se ha dado de manera paralela, ni con la importancia debida a su articulación, lo que ha conducido a una gestión de aula desorientada en cuanto a la meta institucional de instalar el modelo pedagógico en el presente año. Cada una de sus fases: taxonomía de las competencias, plan de estudios, estrategias educativas y secuencia didáctica, se planean en forma incompleta, su gestión en el aula se desarrolla de manera fragmentada y su orientación no es precisa ni pertinente para lograr su construcción en torno a la enseñanza por competencias. Se reconoce cómo la secuencia didáctica, fase dentro de esta metodología, ha logrado impactar favorablemente el ordenamiento de la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes, pero no es aplicada en la presente fase de instalación.

La gestión académica se ve favorecida en la gestión de aula por la didáctica. La propuesta pedagógica institucional deja ver unas innovaciones didácticas cercanas a unas perspectivas de una escuela renovada que plantea modelos de aprendizaje constructivistas, aprendizajes basados en la resolución de problemas, aprendizaje de casos y aprendizaje por proyectos que dinamizan

el proceso de enseñanza aprendizaje así no se presenten en la totalidad de las prácticas de los profesores o sistematizadas con fines investigativos.

Los resultados de la categoría enseñanza explicitan la forma en que la institución ha comprendido el acto de enseñar como una construcción permanente hacia una educación integral, donde la autonomía de los profesores marca la pauta de su profesionalismo e interés por el estudiante y su aprendizaje. La secuencia didáctica es reconocida como una herramienta de articulación de la misma, al ordenar la construcción que hace el profesor de su clase, su desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza es orientada además desde el plan de estudios; éste ha contado con espacios de construcción disciplinar que ha tenido varias fases y facetas, sin que el Consejo Académico plasme un criterio institucional frente al mismo en relación con la propuesta pedagógica. De igual forma los resultados registran un proceso de enseñanza recreado por una gran diversidad de estrategias educativas que agrupan las estipuladas en el modelo pedagógico y que se impulsan en múltiples estrategias metodológicas, métodos y estilos que atienden la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y se aproximan al enfoque curricular de enseñanza reflexiva, cultural e investigativa, siendo este enfoque una apuesta por estructurar.

La enseñanza en la institución muestra en ocasiones una contradicción al ser un sistema fundado en el constructivismo, en un trabajo escolar básico, y al mismo tiempo, ser un sistema que da paso a exámenes centrados en el uso escolar de la información y el recuerdo.

La didáctica ha llevado a los profesores de la institución a comprender la importancia de la transformación del trabajo en el aula. Categorías indagadas como método y formas de aprender, dan cuenta de la inquietud ante el cómo y por medio de qué método enseñar, pero además lo hacen frente a la formación del sujeto social y al ser humano en particular.

El método es un planteamiento hecho por el profesor de acuerdo a la lectura que hace de las inquietudes mencionadas y desde allí diseña un modo de trabajo que está orientado desde el modelo pedagógico por una situación problema y por las fases de simulación y ejercitación de la secuencia didáctica. Las formas de aprender son tan variadas como variados son los estilos de los profesores y variadas las condiciones del aula dada la diversidad de su composición, lo que deja reconocer en la subcategoría formas de aprender, la multiplicidad de rutas de aprendizaje que

tiene el estudiante, que van articuladas al modelo pedagógico en una caracterización de estudiante constructor, participante activo, cuestionador, lector comprensivo, propositivo, defensor de ideas, sensible ante su entorno, incluyente y respetuoso. Los resultados destacan la importancia del laboratorio social en que el profesor y los estudiantes han convertido el aula, al compaginarse en ella acciones y actos por parte de ambos, en un aprendizaje conducente a estimular una inteligencia emocional y social que se traduce en aprendizajes para la vida.

La caracterización de la gestión académica evidencia una fortaleza en los espacios y recursos con que cuenta la institución, al ser éstos constructores de escenarios donde el estudiante tiene varias formas de demostrar sus aprendizajes y la meta cognición que ha hecho de los mismos; así mismo, se constituyen también en escenarios donde los profesores cualifican sus prácticas y dinamizan y enriquecen su didáctica.

Por otra parte, la gestión académica se ve condicionada por el interés institucional de mantener el nivel adquirido en pruebas externas, lo que se convierte en un referente permanente de los resultados de la gestión, del aprendizaje de los estudiantes, del desempeño de los profesores y la gestión de los Jefes de departamento. También hace parte de dicho condicionamiento los elementos sociales y políticos desfavorables de su entorno, las condiciones particulares de la conformación de las familias y las jerarquías institucionales.

Como conclusión general de los resultados, se determina que la institución educativa objeto de estudio configura su gestión académica desde una realidad político jurídica educativa a la cual ha incorporado principios de calidad para crear una cultura organizativa conducente a una educación de calidad, sumado a que en el camino recorrido ha incorporado además su propia realidad haciendo clara lectura de su contexto y entorno territorial. Reconsiderar los procesos que acompañan la gestión académica a la luz de éstos referentes, hacen de esta institución una posibilitadora de grandes cambios gestados desde la escuela, que debe ver en cada dificultad o debilidad, la oportunidad de mejorar en la implementación de una estructura académica articulada desde lo organizativo y administrativo con lo curricular, las prácticas pedagógicas y la didáctica.

El mayor aporte educativo de la institución es la labor social que desempeña en el municipio al que pertenece y la proyección que hace de cada uno de sus estudiantes en una idea

de educación por competencias que supera la competitividad y el saber hacer en un contexto y se centra en el desarrollo integral de sus estudiantes y la integralidad de los aprendizajes.

Como aspectos aportantes al proceso de articulación de la gestión académica que vive la institución se proponen los siguientes:

La institución tiene un proyecto educativo con muchas fortalezas y como toda comunidad educativa tiene aspectos a mejorar; en tal sentido, la cultura organizacional que ha incorporado por medio de sus modelos de gestión debe permear la gestión académica en una apuesta de articulación entre sus componentes y lo organizativo. Siendo el objetivo de la institución lograr un sistema educativo de calidad, el modelo de mejora continua propuesto por el modelo EFQM y el de calidad propuesto por el MEN, son aportantes a la gestión académica en tanto se utilicen en un ejercicio de intervención reflexiva, elementos de la gestión como los resultados, enfoque, despliegue, evaluación y revisión. En el marco de una visión compartida y liderada por el Consejo Académico, es conveniente el planteamiento de un plan estratégico o de un diseño curricular que inicialmente indague por el estado actual de los componentes macro, meso y micro curricular de la gestión académica, en una búsqueda de resultados de lo instalado tras la incorporación del modelo de gestión y la propuesta pedagógica actual. Posteriormente, y teniendo como base los resultados anteriores, construir un plan operativo que recoja la dinámica de las interrelaciones entre dichos componentes contando con la participación del profesorado, tanto en su planteamiento como en su ejecución, incorporarán posibilidades a la articulación de la gestión académica utilizando elementos organizativos, administrativos y académicos.

La gestión académica debe generar desde el componente curricular, las prácticas pedagógicas y la didáctica, un engranaje que permita que el currículo como construcción institucional refleje de una realidad contextualizada, se plasme en un diseño curricular que articule la interacción entre la pedagogía y las prácticas pedagógicas como respuesta a la reflexión del cómo enseñar y cómo lograr que los estudiantes aprendan lo planteado, en una práctica pedagógica que sea la expresión de dicha interacción con la didáctica, como forma de que el profesor lleve al aula el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta dirección, las fases de la metodología de procesos educativos por competencias, planteada por el modelo pedagógico institucional, atiende a una metodología de mejora continua que propone EFQM, al precisar que maestros y maestras orientados por el Consejo Académico, trabajen tomando como base una

práctica pedagógica común y fundamentada para la mejora de la gestión académica, que al mismo tiempo permita la ilación de aspectos de la gestión de calidad desde el aula, inherentes a los resultados educativos y a la organización como sistema.

La gestión de profesores y directivos debe ir más allá de lo administrativo para convertir la escuela y el aula en espacios más vivificantes que superen la idea de la supervisión y de la meta cumplida. La gestión académica debe contar con los espacios para su reflexión ya que desde allí se construyen los proyectos educativos, se dan los aprendizajes colectivos, se articula la gestión y se posibilita el colegaje y el bienestar del clima laboral institucional. Escuchar y ser escuchados es una posibilidad de fortalecer el trabajo en red, visibilizar el currículo oculto, validar las prácticas pedagógicas de la comunidad docente y dar aportes significativos a la precisión de la gestión. La institución objeto de estudio se reconoce como una comunidad educativa, lo que implica una diferencia sustancial en su forma de trabajo al ser beneficioso para ella superar las formas de trabajo en grupo o equipos que parten de la iniciativa de una persona o un número reducido de ellas, para transformarse en una comunidad educativa de mejora continua que ve en cada uno de sus integrantes una posibilidad de construcción de proyectos instalados de manera conjunta con más posibilidades de institucionalizarse a mediano y largo plazo.

Aplicado a la práctica educativa y a los procesos de enseñanza, los laboratorios pedagógicos son encuentros definidos en espacio y tiempo que pueden tener múltiples puntos de partida, siendo uno de los más importantes a trabajar, las observaciones que recoge cada maestro en su planeación tras la culminación de una secuencia didáctica o de un período académico y que reflejan el estado de las competencias y los aciertos y dificultades encontradas en su desarrollo. El comentario de estas observaciones conduce a que inicialmente, el grupo de maestros de una misma asignatura, lleguen a conclusiones generales sobre los procesos y operaciones de sus estudiantes, reconozcan metodologías asertivas y compartan las dificultades superadas o no superadas. El registro escrito de estas observaciones sirve como preámbulo para una puesta en común con otros compañeros en un ejercicio de comparación de similitudes en cuanto a dificultades y aciertos que bien pueden ser objeto de trabajo de reflexión en una jornada pedagógica, de tema de estudio o atención por parte del Consejo Académico. Del ejercicio de comparación parten mesas de trabajo interdisciplinario que se alimentan con aportes logrados en consenso y escucha conducentes a intentos de solución más ajustados a la realidad institucional,

los cuales deben ser enmarcados en la documentación académica que rige la institución y las tendencias y teorías actuales que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este constructo parten disertaciones pedagógicas que abren espacios de exposición oral y/o escrita de las prácticas de los maestros y maestras de la comunidad y que pueden dar paso a encuentros locales y regionales, dadas las ventajas de infraestructura que tiene la institución, y que se enriquecerán mucho más con la presentación de las mismas en otros espacios académicos.

Así mismo, los laboratorios pedagógicos permiten la identificación de problemas de investigación que deben contar con un espacio de trabajo específico y una motivación e impulso desde las directivas y Jefes de Departamento como respuesta al enfoque reflexivo, cultural e investigativo institucional y al compromiso educativo de transformación de la realidad educativa.

La gestión académica en cada una de sus gestiones de lo macro, meso, micro curricular y de manera especial en cuanto a la implementación de la propuesta pedagógica actual, debe posibilitar otro tipo de acompañamiento para los maestros por parte de los Jefes, Coordinadores y Equipo interdisciplinario. El encuentro de retroalimentación debe ser entendido como un espacio de construcción participativa entorno a temas pedagógicos que den a conocer el sentir de los maestros en cuanto a la realidad del aula, a los procesos pedagógicos y académicos, a su acción en un proceso formativo, a la aplicación del modelo pedagógico, al cumplimiento de la planeación y la normatividad institucional. Por su parte, el acompañamiento debe mostrar un directivo respetuoso del estatus del maestro, con capacidad de escucha, pertinente y ajustado a la propuesta pedagógica en sus comentarios, exigente en la alineación de la gestión de aula, objetivo, proponente, claro y puntual en los aspectos objeto de mejora. Ambos actores tienen la oportunidad de convertir los procesos que acompañan a la gestión académica, en procesos contruidos desde ambas miradas, por ello se hace necesaria una gestión del directivo que la posibilite, donde se trascienda en su labor y se acerque al maestro, al aula, en una mirada menos centrada en lo administrativo y más edificadora desde lo pedagógico, curricular y profesional.

Los hallazgos arrojados en la caracterización de la gestión académica de la institución objeto de estudio se constituyen en punto de partida importante como conocimiento en conjunto de una gestión académica que requiere ser articulada, visibilizada y priorizada, para que otras investigaciones profundicen las descripciones realizadas y trasciendan en sus objetivos hacia la crítica, proposición y participación activa de los actores implicados, con miras a generar

procesos transformadores de la realidad institucional. Como indagaciones específicas a la institución son relevantes: las relacionadas con el discurso de la calidad y la forma cómo este se pretende relacionar con los procesos educativos en general, la emergencia de la categoría “formación” como parte de la nueva apuesta curricular institucional y que genera inquietud en cuanto a cómo la asumen maestros y estudiantes, el impacto social generado por la institución a nivel de cada estudiante, sus familias y su entorno inmediato, los estilos de evaluación y acompañamiento de directivos y su impacto en los procesos de aprendizaje y en el reconocimiento del estatus del maestro, la enseñanza por competencias, la pertinencia de una secuencia didáctica y las nuevas formas de trabajo dadas a partir del modelo de gestión aplicado. Como indagaciones generales, el discurso de la calidad y su impacto se constituyen en investigaciones de orden primordial al ser estas reveladoras del estado actual de las instituciones ya sean de carácter privado o público, las contradicciones que se tejen en los discursos organizativos, administrativos y académicos de las instituciones y las temáticas referidas a diversidad, multiculturalidad, diferencia y complementariedad. Ante la particularidad de la institución indagada, también se propone la indagación de otras realidades que se construyen en otras instituciones del país.

Como aciertos de la investigación se precisan el planteamiento conceptual y metodológico dado para la investigación. La precisión conceptual frente a gestión académica, currículo, prácticas pedagógicas y didáctica, permitió identificar las categorías por medio de las cuales podría llevarse a cabo la caracterización de la gestión académica y fundamentó la selección inicial de las subcategorías. Así mismo, el marco conceptual limitó el objeto de investigación y validó la aplicación de los instrumentos al ser los resultados correspondientes y coherentes con el mismo. La investigación cualitativa por medio de los instrumentos aplicados, condujo a la familiarización con el contexto, con los actores involucrados y con las diversas situaciones acompañantes de la gestión académica institucional. La amplitud de los mismos permitió construir una caracterización detallada y así dar paso a la finalidad de la investigación.

Como dificultad se identifica la amplitud y complejidad del tema investigado lo que arrojó una gran e importante información que dará cabida a otras pesquisas; por esta razón, esta investigación debe ser leída como un asomo a una realidad institucional que detallada ampliamente, de seguro, puede ofrecer muchos otros matices. Su interés es proporcionar miradas

de la forma en que tras la incorporación de los modelos de gestión, han funcionado las instituciones y visibilizar las huellas que ha dejado dichos modelos en la gestión académica. Al mismo tiempo es una apuesta de mejora para la educación, al ser considerada por la autora de vital importancia para la transformación social y para su cualificación personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, S. L., Amaya, F., Fernández, N. J., y Galeano, H. J. (Enero de 2010). Tesis de maestría. *Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en instituciones educativas.*

Alvariño, C., Brunner, J., Recart, M., y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: *Un estado del arte de la literatura.* 29, 15- 43. *Paideia,*.

Arias, G. (2009). Aproximación al análisis de datos cuantitativos; dentro de la estrategia metodológica de la investigación empírico analítica Performatividad. *Revista de Matemáticas,* 41 - 58.

Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Ball, S. (2008). *El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado.* Educación y ciudad, 115-137.

Ball, S. (1990). Profesionalismo. Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía,* 92 - 93.

Benno, S. (1996). Gestión Educativa en América Latina. *Construcción y reconstrucción del conocimiento.* 74-103. Argentina: Editorial Troquel.

Bello, M.(2001). Reformas y Políticas educativas en América Latina. *Acción Pedagógica*, 14-25.

Blanco, R. (2010). *La atención educativa a la diversidad*. Buenos Aires: Santillana.

Braslasky, C., y Acosta, F. (2004). La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza. *Proyecto de actualización de formadores de gestión pública y educativa*, 5 - 32.

Cáceres, M., R. A., y Parada, C., L. (1997). Gestión de los directivos docentes para la construcción del proyecto educativo institucional en el Colegio Metropolitano del Sur Floridablanca - Santander. Tesis de Maestría. *Gestión de los directivos docentes para la construcción del proyecto educativo institucional en el Colegio Metropolitano del Sur Floridablanca - Santander*. Floridablanca: Universidad Javeriana.

Camilloni, A. (2000). De herencias, deudas y legados. En I. T. Pedagogía, *Compilaciones pedagógicas. Didáctica y currículo*. 223-238). Medellín: Ediciones de la Tekhné. Instituto Tecnológico Metropolitano

Carrasquero, E., y Chacón G., E. (2010). Tesis de Maestría. Correspondencia entre los estilos de pensamiento y los estilos gerenciales: una evaluación desde la Gerencia Educativa. *Acción Pedagógica*, 102 - 114.

Casassus, J. (Octubre de 2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina o la tensión entre los paradigmas de tipo a y B. UNESCO. Disponible en: http://moodle.eclac.cl/file.php/1/documentos/grupo6/Problemas_gestion_educativa.pdf.

CEPAL. (Mayo de 1991). *CEPAL*. Recuperado el 5 de Marzo de 2012, de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/4372/P4372.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>

Coll C y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. PRELAC.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: *el sentido de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editociones I Santillana.

Davini, M. (2000). Conflictos en la evolución de la didáctica. En I. T. Pedagogía, *Compilaciones Pedagógicas. Didáctica y currículo II. Un enfoque crítico*. 263-264. Medellín: ediciones de la Tekhne. Instituto Tecnológico Metropolitano.

Daysy. (2004). *diseniocraticular.blogspot.com*. Recuperado el 19 de Febrero de 2011, de <http://diseniocraticular.blogspot.com/2004/10/definicion-de-curriculo.html>

Díaz, M. (1990). *De la Práctica pedagógica al texto pedagógico*. Pedagogía y saberes (Santa fe de Bogotá) No. 01. Jun. P 14- 27

Díaz B. F. (1993). “*Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*”, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21. 19-39. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Díaz, A. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrurtu

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *El Currículo a debate*. 1-36. Santiago de Chile: Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Feeney, S., Laura, B., Cols, E. (2010). Compilado por Alicia Camilloni. 19-22. Buenos Aires: Paidós.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M.(2004). *Estrategias de la investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

García, R. & Parra, J.M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata

Gimeno, S. (1999). Aproximación al concepto de currículo., *Compliaciones Pedagógicas. Didáctica y Currículo*. 40-50). Medellín: Ediciones de la Tekhné. Instituto Tecnológico Metropolitano

Gimeno, S. (1995). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Gimeno, S., y Pérez, G. (1989). *La teoría del currículo. La enseñanza: su teoría y su práctica*. 190-196. Madrid: Ediciones Akal.

Guzmán, R., y Velasco, B. (2009). Tesis de maestría. *Prácticas de gestión curricular en el colegio Atenas, Institución educativa distrital, (i. E. D.)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Editorial Morata.

Grundy, S. (1989). Más allá de la profesionalidad. En I. T. Pedagogía, *Compilaciones pedagógicas. Didáctica y currículo: un enfoque crítico*. 201-221). Medellín: Ediciones de la Tekhné. Instituto Tecnológico Metropolitano.

Jiménez, B. A., y Ochoa, M. (2012). *Prácticas Pedagógicas para la transformación social. Incidencia de las prácticas pedagógicas de las escuelas normales superiores en la transformación social de sus contextos*. Litoimpresos y Servicios S.A.

Iafrancesco. (2004). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y planteamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

López J, N.E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio

Inciarte, A., Marcaco, N., y Reyes, M. E. (2006). *Gestión académico-administrativa en la educación básica*. *Revista Venezolana de Gerencia*. 11 (23),pp. 221-243. ISSN 1315-9984.

Ivancevich, P., Skinner, J., y Esteven. (1997). *Gestión, Calidad y Competitividad*. Madrid: McGraw - Hill.

Ley General de Educación. (2005). Bogotá: Momo Ediciones.

Klafki, W. (1999). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Compilaciones pedagógicas. Didáctica y currículo* (págs. 3 - 21). Medellín: Ediciones de la Tekhné. Instituto Tecnológico Metropolitano.

Malpica, F. (2009). La gestión de la calidad pedagógica através de comunidades de mejora sobre la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 71 - 73.

MEN. (s.f.). Recuperado el 30 de Enero de 2012, de Al tablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87255.html>

MEN. (1996). Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares . *Resolución 2343*.

MEN. (2004). *Planes de Mejoramiento. ¿Y ahora cómo mejoramos? Serie Guías No. 5*. Colombia: Impresiones periódicas S. A.

MEN. (2004). *Portal Colombiaaprende*. Recuperado el 3 de Agosto de 2011, de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>

MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevalaución al plan de mejoramiento*. Colombia: Cargraphis S. A.

MEN. (2008). *Portal Colombia Aprende*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2010, de www.colombiaparende.edu.co

MEN. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179263.html>

Miranda, N. (2011). *La Fundación Educativa de Montelíbano a las puertas de la acreditación*. 18. Montelíbano: Ágora.

Muñoz, I. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficiencia escolar*. España: Grafman.

Nacional, M. d. (24 de Mayo de 2004). *Colombia Aprende. La red del conocimiento*. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/channel.html>

Ortiz, B., y Torres, P. (2009). *Tesis de maestría. Prácticas de gestión curricular en los niveles de preescolar, básica y media. Estudio de caso colegio IED Álvaro Gómez Hurtado, colegio IED Chorrillos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. .

Parrino, M. (2003). *La gestión del personal académico en las instituciones universitarias. El caso de la Escuela de Economía y Negocios de la Universidad Nacional de General San Martín*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Mar del Plata

Posner, J. (1998). *Análisis del currículo*. Colombia: Mc Graw Hill.

Pérez, S. (1994). *La investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.

Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste

Quintero, T. (2007). *Tesis de maestría. Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas de docentes*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Rodríguez, M.(2006). *Dimensión institucional, cultural y microplítica: claves para entender las organizaciones educativas*. Recuperado el 3 de Octubre de 2011, de REIFOP: <http://www.aufop.com/aufop/home/>

- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Rujas, M.(26 de Febrero de 2010). *Nómadas, Revista critica de Ceincias Sociales y Jurídicas*. Recuperado el 13 de Febrero de 2011, de <http://www.ucm.es/info/nomadas/26/javierrujas.pdf>
- Runge, A.(2002). *Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga*. 1-17. Revista de Pedagogía.
- Runge, A. (2011). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Medellín: Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.
- Sadovnick, A. (2001). Basil Bernstein. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. 697-703.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ed. Morata
- Ministerio de Educación El Salvador. (2008). *Currículo al Servicio del Aprendizaje. Aprendizaje por Competencias*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Sánchez, F. (2009). *La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia*. Uni - pluri/versidad, 73 - 80.
- Santillana. (2005). Modelo Europeo de Calidad Total "EFQM". *Modelo Europeo de Excelencia - EFQM Módulo I Introductorio*, 10.
- Santillana. (2009). *Santillana Formación*. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de http://www.santillana.com.co/santillana_formacion/modelo_europeo.php#up
- Santillanaformación. (2005). *Modelo Europeo de Excelencia - EFQM para instituciones y centros educativos.Módulo I* . Colombia: Santillana.
-

Servicios Educativos del Magisterio. (2003). *Modelos educativos pedagógicos y didácticos*. Bogotá: Editora Gémenis.

Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

UNESCO (1981a). *Finalidades de la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la UNESCO. (2004b). *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

UNESCO. (2009c). *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular. Una caja de herramientas*. Recuperado el 17 de Febrero de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTC/D/sitemap/preliminaresSP/disclaimer.html

Valenzuela, G.C., y Dolores, F. C. (2012). *El currículum oficial e impartido: contenidos y objetivos*. 47-69. *Números. Revista Didáctica de las Matemáticas*.

Vieytes, R. (2009). *Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa*. En M. Arroyo Menéndez, A. Baer, F. Beltramino, C. A. Cisneros Puebla, A. L. Kornblit, A. Marínez, y otros, *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. 87-109. Buenos Aires: Cengage learning Argentina.

Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.

Villareal, R. (2005). *La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor de los procesos, dimensiones y políticas educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.

Zabala, L. (1991). *Guía para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Zapata, R. (2012). *Un acercamiento a la práctica pedagógica como espacio para incidir en la transformación social. Prácticas Pedagógicas para la Transformación Social. Grupo Calidad de la Educación y PEI.* p 46 – 56. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Litoimpresos y Servicios S.A.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.* Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. et al (2003). *Pedagogía y epistemología. El pasado y presente de la pedagogía y la didáctica.* Cooperativa Editorial Magisterio. 61-72. Santa fe de Bogotá.

Zuluaga G. et al (2005). *Focault, la Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo.* Bogotá: Magisterio. Universidad Pedagógica Nacional.

Documentos

IEOE (2010 – 2013a) Actas Consejo Académico

IEOE (2010b). Currículo por Competencias

IEOE (2009c). Informe diagnóstico área de gestión académica.

IEOE (2010d). Informe de gestión de asesoría curricular.

IEOE (20103e).Material de estudio EFQM Comité de Calidad.

IEOE (2010f) Modelo Pedagógico.

IEOE (2013g) Modelo Pedagógico

IEOE (2010h) Plan Estudios Ciencias Sociales

IEOE (2010h) Planeación de clase. Taller

IEOE (2011i) Planeador del maestro.

IEOE (2010 j) Planeación Microcurricular de Procesos Educativos.

IEOE (2010 k) Planeación semanal basada en Competencias.

IEOE (2013l) Proyecto ciencias aplicadas a la actividad física y salud.

IEOE (2010 m) Situación Problema. Taller.

