



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

La Transversalidad, la Formación Ciudadana y el Desempeño Académico, su efecto en la  
Institución Educativa Rural Yarumito

Trabajo presentado para optar al Título de Magister en Educación: Línea de Gestión,  
Evaluación y Calidad

ANTONIO DE JESÚS RESTREPO GONZÁLEZ

Asesor

BILIAN ALCIDEZ JIMÉNEZ RENDÓN

MEDELLIN

2016



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Firma de aceptación

---

---

---

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## DEDICATORIA

*A María Camila Restrepo Gómez, el ser maravilloso que transformó mi vida y me enseñó el valor del tiempo y del sentimiento sublime del amor.*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la existencia y llenarme de bendiciones.

A mi Madre y a mi Padre por criarme e inculcarme los principios y valores que han orientado mi vida.

A Astrid por el amor profesado y el hogar conformado.

A mis tías Milda y Julia, a mi tío Pedro por su apoyo incondicional.

Al Profesor Rodrigo Jaramillo, Coordinador de la Línea de Maestría por su diligencia al frente de todo este proceso.

Al Profesor Bilian Jiménez por sus asesorías e invaluable colaboración para culminar con éxito todo este proceso.

A los Profesores Bernardo Restrepo Gómez, Germán Vélez y Marta Lorena Salinas porque con sus aportes me sacaron de la zona de confort.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

La presente investigación busca determinar qué efectos ha generado la transversalidad en la formación ciudadana y el desempeño académico en los estudiantes de la Institución Educativa Rural Yarumito del Municipio de Barbosa – Antioquia para lo cual se ha decidido utilizar el Modelo Evaluativo de Daniel L. Stufflebeam denominado CIPP (contexto, input, proceso y producto), este modelo evaluativo permitirá hacer una investigación evaluativa integral de como los procesos académicos y de convivencia escolar de la Institución han sido permeados e influidos por la Transversalidad.

En el desarrollo de la investigación se considera a la Institución como una organización social, consideración por la cual se hace un recorrido por las diferentes teorías organizacionales y administrativas que han marcado el rumbo de las relaciones entre los seres humanos y entres estos y el entorno. Teniendo en cuenta estas teorías en el campo de la educación, que es donde se circunscribe la Institución Educativa, se abordan los conceptos básicos que orientan la Maestría en Educación en la que se enmarca esta investigación, dichos conceptos son: la Gestión, la Evaluación y la Calidad.

Se abordan estos conceptos dentro de la evaluación que se hace de un programa social como lo es la estrategia de la Transversalidad con la que la Institución Educativa busca mejorar los procesos académicos y de convivencia escolar y por ende impactar positivamente en la realidad de los estudiantes.

Esta investigación tiene su importancia en el sentido que propone como tema de

debate la funcionalidad de la escuela al abordar dos aspectos que en la actualidad cobran relevancia: el desempeño académico y la formación ciudadana. Las demandas de las ideologías dominantes ponen gran énfasis en la necesidad de que los estudiantes obtengan un buen desempeño académico, dicho desempeño se mide de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas instrumentales que periódicamente se aplican a las instituciones educativas, si a los estudiantes les va bien en las pruebas entonces la Institución Educativa es de calidad y si pasa lo contrario entonces es de mala calidad.

Este enfoque de las ideologías dominantes en la actualidad deja en segundo lugar de importancia la razón fundamental de la existencia de las escuelas y esa razón no es otra que la de formar ciudadanos que tengan una conciencia crítica que les permita desde un enfoque humanista transformar las realidades sociales de su entorno.



## INDICE

PRESENTACIÓN.....	6
1. EL PROBLEMA Y SU ANALISIS.....	19
1.1 Formulación del problema.....	20
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo General.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
2. MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 El estado del arte.....	22
2.2 Marco Conceptual.....	26
2.2.1 Teorías organizacionales y administrativas.....	27
2.2.1.1 Enfoque clásico de la administración.....	27
2.2.1.1.1 La administración científica.....	28
2.2.1.1.2 La teoría del proceso administrativo.....	29
2.2.1.1.3 La teoría burocrática.....	32
2.2.1.2 La teoría del comportamiento.....	33
2.2.1.3 Enfoque neoclásico de la administración.....	34
2.2.1.4 Las modernas teorías de la administración.....	34
2.2.1.4.1 Enfoque de sistemas.....	35
2.2.1.4.2 Enfoque de contingencias.....	37
2.2.2 La gestión educativa en Colombia.....	42
2.2.3 La evaluación educativa en Colombia.....	48
2.2.3.1 La evaluación de los estudiantes de básica y media en Colombia.....	50
2.2.3.2 La evaluación de los docentes y directivos docentes en Colombia.....	53
2.2.3.3 La evaluación de los establecimientos educativos en Colombia.....	55



2.2.4	La calidad educativa.....	56
2.2.5	Evaluación de programas sociales .....	59
2.2.5.1	Modelos evaluativos .....	63
2.2.5.1.1	Modelo basado en objetivos.....	63
2.2.5.1.2	Modelo evaluativo de Scriven.....	65
2.2.5.1.3	Modelo evaluativo de Stake .....	66
2.2.5.1.4	La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento .....	67
2.2.6	Proyecto educativo institucional .....	70
2.2.6.1	Currículo .....	71
2.2.6.2	Plan de estudios.....	72
2.2.6.3	Proyectos pedagógicos.....	73
2.2.6.4	Competencias .....	74
2.2.7	Desempeño académico.....	74
2.2.8	Transversalidad .....	76
2.2.9	Formación ciudadana .....	80
3.	DISEÑO METODOLOGICO.....	83
3.1	Población.....	83
3.2	Muestra .....	84
3.3	Instrumentos de recolección de información .....	85
4.	ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	88
4.1	Análisis documental de reconocimiento del contexto.....	88
4.1.1	Resultados de las pruebas externas .....	88
4.1.1.1	Pruebas Saber 3°, 5° y 9° .....	88
4.1.1.2	Pruebas Saber 11.....	96
4.1.2	Sistema institucional de Evaluación .....	99



4.1.3	Estrategias implementadas institucionalmente .....	100
4.2	Análisis de la información según Modelo CIPP .....	101
4.2.1	Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) .....	101
4.2.2	Análisis documental de las Actas del Consejo Directivo y Consejo Académico comprendidas entre los años 2008 y 2010 .....	106
4.2.3	Análisis documental del cuestionario Semiestructurado aplicado a los docentes .....	107
4.2.4	Análisis documental sobre el diagnóstico de la convivencia escolar .....	113
4.2.5	Análisis de Escala de Likert .....	120
4.2.5.1	Grado Undécimo .....	120
4.2.5.1.1	Motivación hacia el aprendizaje .....	121
4.2.5.1.2	Relación pedagógica .....	127
4.2.5.1.3	Pertenencia y participación .....	133
4.2.5.2	Grado Noveno .....	136
4.2.5.2.1	Motivación hacia el aprendizaje .....	137
4.2.5.2.2	Relación Pedagógica .....	143
4.2.5.2.3	Pertenencia y participación .....	149
4.2.5.3	Docentes .....	152
4.2.5.3.1	Motivación de los docentes .....	153
4.2.5.3.2	Ambiente institucional .....	157
4.2.5.3.3	Resultados obtenidos .....	161
4.2.6	Análisis documental de los semanarios de clases diligenciados por los docentes .....	164
4.2.7	Análisis documental de los testimonios de los egresados de la Institución .....	165
4.2.8	Análisis documental de los porcentajes de estudiantes en cada nivel de las pruebas del núcleo común de la pruebas Saber 11 .....	169
4.2.8.1	Lenguaje .....	170
4.2.8.2	Matemáticas .....	172



4.2.8.3	Ciencias Sociales.....	175
4.2.8.4	Filosofía .....	177
4.2.8.5	Biología.....	180
4.2.8.6	Química.....	182
4.2.8.7	Física.....	185
4.2.9	Análisis documental de los resultados de las pruebas Saber 11.....	187
4.2.10	Análisis documental de los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9.....	191
4.2.10.1	Grado tercero.....	191
4.2.10.1.1	Lenguaje.....	191
4.2.10.1.2	Matemáticas .....	193
4.2.10.2	Grado quinto .....	194
4.2.10.2.1	Lenguaje.....	194
4.2.10.2.2	Matemáticas .....	195
4.2.10.2.3	Ciencias Naturales.....	196
4.2.10.2.4	Pensamiento Ciudadano.....	198
4.2.10.3	Grado 9.....	199
4.2.10.3.1	Lenguaje.....	199
4.2.10.3.2	Matemáticas .....	200
4.2.10.3.3	Ciencias Naturales.....	201
4.2.10.3.4	Pensamiento Ciudadano.....	202
4.3	Resultados según modelo CIPP .....	203
4.3.1	Contexto.....	203
4.3.2	Insumo.....	204
4.3.3	Proceso.....	206
4.3.4	Producto .....	215



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Conclusiones y recomendaciones .....	218
4.3.5    Conclusiones .....	218
4.3.6    Recomendaciones.....	220
REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS Y CIBERGRÁFICAS.....	222
ANEXOS .....	229
Anexo 1. Actas de Consejo Directivo y Consejo Académico.....	229
Anexo 2. Cuestionario Semiestructurado aplicado a docentes .....	231
Anexo 3. Diagnóstico de la convivencia escolar .....	233
Anexo 4. Escalas de Likert .....	235
Anexo 5. Semanarios de clase.....	240
Anexo 6. Testimonio de los egresados.....	241

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Índice de Cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Principios administrativos de Taylor.	28
Cuadro 2. Cuatro tipos de evaluación	68
Cuadro 3. Muestra Seleccionada	84
Cuadro 4. Distribución de instrumentos de recolección de la información	85
Cuadro 5. Competencias y componentes evaluados	90
Cuadro 6. Resultados de la suma de los 25 ítems por estudiantes Grado Undécimo	121
Cuadro 7. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación hacia el aprendizaje Grado Undécimo	121
Cuadro 8. Cuadro comparativo ítems categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Undécimo	126
Cuadro 9. Resultados de los ítems relacionados con la Relación pedagógica Grado Undécimo	127
Cuadro 10. Cuadro comparativo ítems categoría relación pedagógica Grado Undécimo	132
Cuadro 11. Resultados de los ítems relacionados con la Pertenencia y Participación Grado Undécimo	133
Cuadro 12. Cuadro comparativo ítems categoría Pertenencia y participación Grado Undécimo	135
Cuadro 13. Resultados de la suma de los 27 ítems por estudiantes Grado Noveno	136
Cuadro 14. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación hacia el aprendizaje Grado Noveno	137
Cuadro 15. Cuadro comparativo ítems categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Noveno	142
Cuadro 16. Resultados de los ítems relacionados con la Relación pedagógica Grado Noveno	143
Cuadro 17. Cuadro comparativo ítems categoría relación de pedagógica Grado Noveno	148
Cuadro 18. Resultados de los ítems relacionados con la Pertenencia y Participación Grado Noveno	149
Cuadro 19. Cuadro comparativo ítems categoría pertenencia y participación Grado	151



## Noveno

Cuadro 20. Resultados de la suma de los 16 ítems por docentes	153
Cuadro 21. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación de los Docentes: Docentes	153
Cuadro 22. Cuadro comparativo ítems categoría motivación de los docentes: Docentes	156
Cuadro 23. Resultados de los ítems relacionados con el Ambiente Institucional respecto a la Transversalidad: Docentes	157
Cuadro 24. Cuadro comparativo ítems categoría ambiente institucional: docentes	160
Cuadro 25. Resultados de los ítems relacionados con los Resultados Obtenidos con la Transversalidad: Docentes	161
Cuadro 26. Cuadro comparativo ítems categoría resultados obtenidos: docentes	163
Cuadro 27. Comparativo competencia Interpretativa de Lenguaje	170
Cuadro 28. Comparativo competencia Argumentativa de Lenguaje	171
Cuadro 29. Comparativo competencia Propositiva de Lenguaje	172
Cuadro 30. Comparativo competencia Comunicación de Matemáticas	173
Cuadro 31. Comparativo competencia Razonamiento de Matemáticas	173
Cuadro 32. Comparativo competencia Solución de Problemas de Matemáticas	174
Cuadro 33. Comparativo competencia Interpretativa de Ciencias Sociales	175
Cuadro 34. Comparativo competencia Argumentativa de Ciencias Sociales	176
Cuadro 35. Comparativo competencia Propositiva de Ciencias Sociales	177
Cuadro 36. Comparativo competencia Interpretativa de Filosofía	178
Cuadro 37. Comparativo competencia Argumentativa de Filosofía	178
Cuadro 38. Comparativo competencia Propositiva de Filosofía	179
Cuadro 39. Comparativo competencia Identificar de Biología	180
Cuadro 40. Comparativo competencia Indagar de Biología	181
Cuadro 41. Comparativo competencia Explicar de Biología	182
Cuadro 42. Comparativo competencia Identificar de Química	183
Cuadro 43. Comparativo competencia Indagar de Química	183
Cuadro 44. Comparativo competencia Explicar de Química	184
Cuadro 45. Comparativo competencia Identificar de Física	185



Cuadro 46. Comparativo competencia Indagar de Física	186
Cuadro 47. Comparativo competencia Explicar de Física	187
Cuadro 48. Promedio de las Áreas del Núcleo Común	188
Cuadro 49. Clasificación de Planteles	189
Cuadro 50. Mejores Puestos por año	190
Cuadro 51. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 3	192
Cuadro 52. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 3	193
Cuadro 53. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 5	194
Cuadro 54. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 5	196
Cuadro 55. Número de estudiantes evaluados por año en Ciencias Naturales Grado 5	197
Cuadro 56. Número de estudiantes evaluados por año en Pensamiento Ciudadano Grado 5	198
Cuadro 57. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 9	199
Cuadro 58. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 9	200
Cuadro 59. Número de estudiantes evaluados por año en Ciencias Naturales Grado Noveno	201
Cuadro 60. Número de estudiantes evaluados por año en Pensamiento Ciudadano Grado 9	202



## Índice de gráficos

	Pág.
Grafico 1: Gestión integral orientada a resultados	44
Gráfico 2. Resultado del área de Lenguaje 2009 Grado 5	91
Gráfico 3. Resultado del área de Matemáticas 2009 Grado 5	92
Gráfico 4. Resultado del área de Ciencias Naturales 2009 Grado 5	93
Gráfico 5. Resultado del área de Lenguaje 2009 Grado 9	94
Gráfico 6. Resultado del área de Matemáticas 2009 Grado 9°	95
Gráfico 7. Resultado del área de Ciencias Naturales 2009 Grado 9°	66
Gráfico 8. Ítems Categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Undécimo	127
Gráfico 9. Ítems Categoría relación pedagógica Grado Undécimo	133
Grafico 10. Ítems categoría relaciones interpersonales Grado Undécimo	136
Grafico 11. Ítems categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Noveno	143
Grafico 12. Ítems categoría relación pedagógica grado noveno	149
Grafico 13. Ítems categoría pertenencia y participación grado noveno	152
Grafico 14. Ítems categoría Motivación de los docentes: docentes	157
Grafico 15. Ítems categoría ambiente institucional: docentes	161
Grafico 16. Ítems categoría Resultados obtenidos: docentes	164
Grafico 17. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 3	192
Grafico 18. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 3	193
Grafico 19. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 5	195
Grafico 20. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 5	196
Grafico 21. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Ciencias Naturales Grado 5	197
Grafico 22. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Pensamiento Ciudadano Grado 5	198

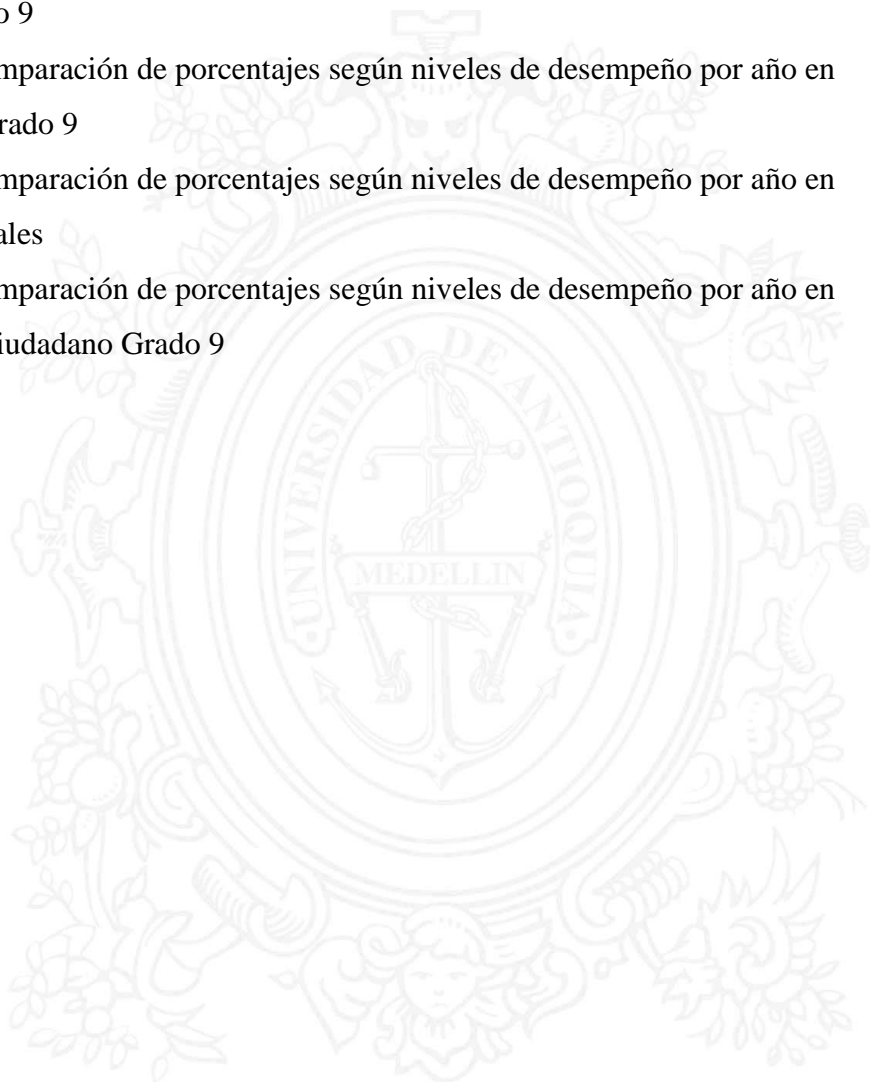


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Grafico 23. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 9	199
Grafico 24. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 9	200
Grafico 25. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Ciencias Naturales	201
Grafico 26. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Pensamiento Ciudadano Grado 9	202



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



La Institución Educativa Rural Yarumito se encuentra ubicada en la Vereda Yarumito del Municipio de Barbosa - Antioquia, distante de la cabecera municipal 4 kilómetros en la vía que conduce hacia el municipio de Puerto Berrío, cuenta con una población estudiantil de 540 estudiantes, 1 Rector, 1 Coordinador, 24 profesores, 1 Secretaria, 1 Secretaria auxiliar, 1 Bibliotecaria, 3 celadores, 2 aseadores, 1 granjero, 1 auxiliar administrativa. Se atiende a la población estudiantil desde el Grado 0 hasta el Grado Undécimo con Media Técnica en Agropecuaria en convenio con el SENA<sup>1</sup>.

La Institución Educativa es orientada por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que busca transformar el entorno sociocultural de la comunidad educativa a través de procesos académicos y de formación ciudadana que den como resultado ciudadanos comprometidos con esa transformación, sin embargo los resultados negativos obtenidos en las pruebas externas hacen que la Institución sea clasificada como de baja calidad por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional. Frente a esta realidad, en el año 2011, se decidió con la intención de mejorar los resultados obtenidos en las pruebas externas implementar la Transversalidad del currículo a través de la integralidad de los proyectos pedagógicos obligatorios con las áreas del Plan de Estudio, y entre las áreas propiamente dichas.

---

<sup>1</sup> Servicio Nacional de Aprendizaje



Es de suma importancia y pertinencia adelantar esta investigación porque dará cuenta de cómo la Transversalidad ha impactado principalmente en la formación ciudadana y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa y consecuentemente en el desarrollo de los procesos de gestión, evaluación y calidad, qué aspectos positivos y por mejorar ha evidenciado en los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales, permitirá hacer seguimiento y evaluación a todo lo implementado con la pretensión de que la información obtenida sirva de fuente de debate, de controversia, de construcción de conocimientos y de toma de decisiones no sólo para esta Institución sino para todas las que quieran tener un acercamiento con esta estrategia.

### 1.1 Formulación del problema

¿Qué efecto ha generado la implementación de la transversalidad en la formación ciudadana y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Yarumito entre los años 2010 y 2014?

### 1.2 Objetivos

#### 1.2.1 Objetivo General

Determinar qué efecto ha generado la implementación de la transversalización en la formación ciudadana y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Yarumito entre los años 2010 y 2014.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Valorar las condiciones sobre las cuales se decidió implementar la transversalidad en términos de desempeño académico y de formación ciudadana.
- Identificar los recursos humanos, técnicos, materiales y de planificación disponibles para implementar la transversalidad.
- Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de la transversalidad entre los años 2010 y 2014.
- Detectar los resultados esperados y no esperados, positivos y negativos que la transversalidad ha generado en la Institución Educativa.
- Considerar las apreciaciones de los diversos estamentos de la comunidad educativa acerca de las experiencias vividas dentro de los procesos de transversalidad.



## 2.1 El estado del arte

Ante el bajo rendimiento académico, la Institución implementó la Transversalidad como una herramienta que revertiría esa realidad, han pasado 4 años y se hace necesario estructurar una investigación que permita determinar cuál ha sido el impacto que esta estrategia ha tenido en el desempeño académico y la formación ciudadana de los estudiantes. Al realizar un rastreo sobre las investigaciones que han tratado el problema del bajo desempeño académico y de la transversalidad encontramos las que a continuación se referencian.

Fuentes, Caldera & Mendoza (2006) adelantaron una investigación denominada “La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental” que buscaba analizar como el principio de transversalidad en la educación ambiental ha generado un cambio de actitud frente al ambiente en la segunda etapa de educación básica de la Escuela Básica Nacional Santa Rita del Municipio de Autónomo Santa Rita en el Estado Zulia (Venezuela). La investigación fue de carácter cualitativa etnográfica y se ubicó en el nivel de descripción endógena, se escogieron 7 docentes para hacer el estudio y se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- El proceso de transversalidad no se consolida en la escuela por el arraigo que tienen los docentes al sistema tradicional, es decir, el trabajo que ellos realizan no condice con lo que esta estrategia requiere.



- No existe una vinculación escuela – comunidad, el proceso se circunscribe al ámbito escolar, no se ve un impacto en la generación de una cultura de conservación del ambiente.
- Existe un currículo fragmentado, el trabajo de las áreas se ve desvinculado de los ejes transversales.
- No se ha generado un impacto que mejore la actitud que tiene el ciudadano común frente al ambiente.
- Los avances que se han dado son tímidos.

Se entiende a partir de estas conclusiones que la transversalidad es una estrategia que requiere del compromiso activo de los actores involucrados en su implementación, así como la necesidad de que se cuente con una motivación pertinente, principalmente, al cuerpo docente.

Contreras (2010) por su parte adelantó un estudio denominado “Efecto de la aplicación de juegos instruccionales fundamentados en la transversalidad en alumnos de matemáticas” con el fin de determinar el efecto que estos juegos fundamentados en la transversalidad tenían en el rendimiento académico de estudiantes de séptimo grado de educación básica, específicamente en la temática de números enteros. El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa José Félix Sosa del Municipio de Naguanagua, Estado Carabobo (Venezuela). La población escogida fue de 125 estudiantes y aleatoriamente se escogió una muestra de 25 niños que se dividieron en 2



grupos, uno de control y otro experimental. A ambos grupos se les aplicó una preprueba y luego al grupo experimental se le aplicó la estrategia de los juegos instruccionales diseñada por Figueroa y Jiménez (2003) y al grupo de control se le aplicó una estrategia didáctica tradicional. Los juegos instruccionales trabajan ejes transversales como lenguaje, desarrollo del pensamiento, los valores, el trabajo y el ambiente. Luego a cada grupo se le aplica una postprueba. Los resultados obtenidos por el estudio permitieron concluir que los estudiantes a los que les aplicaron los juegos instruccionales lograron un nivel de dominio significativamente superior al logrado por los estudiantes que utilizaron las estrategias tradicionales. Esto demuestra que una estrategia bien estructurada y acompañada de las herramientas tecnológicas adecuadas incide positivamente en el desempeño académico de los estudiantes.

Debido al consumismo desbordado que existe en la sociedad moderna y como este afecta negativamente el medio ambiente, poniendo en riesgo la supervivencia del ser humano, los autores Álvarez & Vega (2010) desarrollaron una investigación denominada “Transversalidad de la transversalidad. Análisis de una estrategia didáctica aplicada a la educación para la sostenibilidad”. Con dicha estrategia pretenden concienciar y capacitar hacia un consumo responsable y sostenible a los estudiantes de Secundaria (14 – 16 años) de la IES Ángel Ganivet de Granada (España). Las áreas a intervenir fueron la Educación Ambiental y la Educación para el Consumo. De una población total de 475 alumnos se escogió una muestra de 73, a los cuales se le aplica esta estrategia de forma experimental, que a grandes rasgos consistió en lo siguiente:

- a. Pretest: escala de actitudes ambientales, cuestionarios sobre formación ambiental.

- b. Actividades de intervención: conocimientos conceptuales sobre medio ambiente y consumismo, actitudes ambientales, debates, discusiones.
- c. Postest: se le aplicó a los participantes un dossier con el fin de identificar los cambios producidos en relación con la actitud hacia la sostenibilidad, los conocimientos conceptuales y en la intención de conducta.

Los resultados que obtuvieron los investigadores detallan que la estrategia resulto eficiente ya que favoreció el desarrollo, en los estudiantes, de actitudes proambientales como el ahorro de energía y el consumo responsable, se involucraron en el trabajo de una forma más activa, es decir, hicieron más trabajo intelectual y procedimental del que hacían antes de la implementación de la estrategia. Los resultados de esta intervención permiten afirmar que la transversalidad es una estrategia que favorece el desarrollo de las competencias sociales, intelectuales y procedimentales de los estudiantes en concordancia de la resolución de problemas que afectan a la sociedad en general.

Díaz & Poblete (2013) por su parte, desarrollaron una investigación denominada “Resolución de Problemas en Matemática y su Integración con la Enseñanza de Valores Éticos: el caso de Chile” que tenía como objetivo diseñar una evaluación en el campo del desarrollo valórico considerando la resolución de problemas en matemática, aplicada a 285 estudiantes de segundo año de 23 establecimientos científico-humanista municipales de la Región de Los Ríos y de la Región de Los Lagos de Chile. La metodología usada para su desarrollo fue cualitativa y cuantitativa, e incluyó entrevistas y aplicación de una prueba de situaciones problemas de



matemática asociados a valores. El sentido de esta investigación radica en la necesidad de

generar al interior de las instituciones prácticas educativas que propendan por la formación integral de los estudiantes y que no se desconozca el componente humanístico en todos estos procesos. Los resultados encontrados de la investigación evidenciaron que los estudiantes no están recibiendo las herramientas necesarias para conocer su entorno, falta de integración de la enseñanza de valores en la formación disciplinaria, además del limitado grado de habilidad de los estudiantes en la resolución de problemas. Es de suma importancia para la investigación que se adelanta los resultados obtenidos por estos autores ya que pone de manifiesto la necesidad que existe en las instituciones educativas de abordar currículos que tengan en cuenta en su construcción y ejecución las realidades de su entorno y que además, en sus procesos no dejen de lado el pilar fundamental de la educación, la formación humanista de los estudiantes.

## 2.2 Marco Conceptual

Según lo establece el artículo 9 de la Ley 715 de 2001, las instituciones educativas son “un conjunto de personas y bienes promovidas por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media”, es decir, según esta definición, la Institución Educativa Rural Yarumito es una organización de carácter social que busca cumplir con los preceptos legales de formar ciudadanos que estén en condiciones de transformar las realidades de su entorno. En ese sentido la Institución cuenta con un horizonte institucional (misión y visión, una estructura administrativa, recursos (humanos, materiales, tecnológicos) y procesos administrativos que se



relacionan entre sí para lograr sus objetivos, es necesario entonces en este proceso investigativo abordar conceptos de las teorías organizacionales y administrativas, evaluación de programas sociales y del quehacer académico.

## 2.2.1 Teorías organizacionales y administrativas

Todas las organizaciones tienen unas metas y objetivos por alcanzar, y para lograrlos deben ser administradas, es decir, los recursos humanos, materiales y los procesos deben administrarse para que la organización cumpla con su razón de ser. A lo largo de la historia se han establecido diferentes teorías organizacionales y administrativas que se abordarán a continuación, siguiendo la clasificación que hace García (2009).

### 2.2.1.1 Enfoque clásico de la administración

La teoría administrativa moderna nace con la revolución industrial y adquiere sus fundamentos conceptuales en el siglo XX. La administración surge como disciplina por la necesidad que tenían las empresas de hacer frente al crecimiento acelerado y desorganizado que se venían experimentando, lo que dificultaba su funcionamiento, su eficiencia y la competencia con otras empresas.

El enfoque clásico de la administración según García (2009) se divide en tres corrientes: la escuela de la administración científica, la teoría del proceso administrativo y la teoría burocrática.

#### 2.2.1.1.1 La administración científica

Según Chiavenato (2007) el enfoque de esta administración “se basa en el énfasis puesto en las tareas. Aplica métodos científicos como la observación y la medición para solucionar problemas de la administración y alcanzar elevada eficiencia en la industria mediante la racionalización del trabajo del obrero” (p. 44). Este enfoque fue propuesto por Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) y se fundamenta en 4 principios que, según él, harán que la administración de una organización sea exitosa:

**Cuadro 1. Principios administrativos de Taylor. Chiavenato (2007, p 56)**

Planeación	Preparación	Control	Ejecución
Sustituir el criterio individual, la improvisación y la actuación empírico - práctica del operario en el trabajo por los métodos basados en procedimientos científicos. Cambiar la improvisación por la	Seleccionar científicamente a los trabajadores de acuerdo a sus aptitudes y prepararlos y entrenarlos para producir más y mejor, en concordancia con el método planeado.	Controlar el trabajo para cerciorarse de que está ejecutándose de acuerdo con las normas establecidas y según el plan previsto. La gerencia debe cooperar con los empleados para que la ejecución sea la mejor	Asignar atribuciones y responsabilidades para que el trabajo se realice con disciplina.



ciencia mediante la planeación del método del trabajo.	Disponer y distribuir racionalmente las máquinas y los equipos de producción.	posible.	
--	---	----------	--

Taylor hace este planteamiento porque consideraba que las empresas de la época perdían tiempo y no eran eficientes frente a los desafíos que ofrecía el auge de la industrialización, argumenta la necesidad de centrarse en cómo los obreros realizaban sus tareas y establecer mecanismos de selección y entrenamiento para que pudieran cumplir con lo estipulado previamente por la empresa.

#### 2.2.1.1.2 La teoría del proceso administrativo

El máximo exponente de este enfoque es Henry Fayol (1841 – 1925) que según Chiavenato (2007) no se ocupó como Taylor de la tarea que el obrero debía realizar, sino que tuvo una mirada más amplia al ocuparse de la estructura general que debe tener una empresa para lograr la eficiencia, es decir, si bien los dos enfoques tienen en común que propenden por una mayor eficiencia en el trabajo realizado por las organizaciones, Taylor se ocupada focalmente en las tareas que debía realizar el operario y como mejorar la efectividad de este operario, Fayol por su parte da una mirada más global y ve la organización como un todo que es susceptible de ser adecuadamente administrado para



que sus partes cumplan con lo que se le asigna y para ello plantea 14 principios generales de la administración:

- División del trabajo: especialización de las tareas y de las personas para aumentar la eficiencia.
- Autoridad y responsabilidad: autoridad es el derecho de dar órdenes y el poder de esperar obediencia; la responsabilidad es una consecuencia natural de la autoridad e implica el deber de rendir cuentas. Ambas deben estar equilibradas entre sí.
- Disciplina: obediencia, dedicación, energía, comportamiento y respeto de las normas establecidas.
- Unidad de mando: cada empleado debe recibir órdenes de un solo superior. Es el principio de la autoridad única.
- Unidad de dirección: asignación de un jefe y un plan a cada grupo de actividades que tengan el mismo objetivo.
- Subordinación de los intereses particulares a los generales: los intereses generales deben estar por encima de los intereses particulares.



- Remuneración del personal: debe haber (en cuanto retribución) satisfacción justa y garantizada para los empleados y para la organización.
- Centralización: concentración de la autoridad en la cúpula jerárquica de la organización.
- Cadena escalar: línea de autoridad que va del escalón más alto al más bajo. Es el principio de mando.
- Orden: debe existir un lugar para cada cosa y cada cosa debe estar en su lugar, es el orden material y humano.
- Equidad: amabilidad y justicia para conseguir la lealtad del personal.
- Estabilidad del personal: la rotación tiene un impacto negativo en la eficiencia de la organización. Cuanto más tiempo permanezca una persona en un cargo, tanto mejor para la empresa.
- Iniciativa: capacidad de visualizar un plan y asegurar personalmente su éxito.

- Espíritu de equipo: la armonía y la unión entre las personas constituyen grandes fortalezas para la organización.

#### 2.2.1.1.3 La teoría burocrática

Su máximo representante fue Max Weber (1864 – 1920) quien según Chiavenato (2007) consideraba la burocracia como “una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, es decir, en la adecuación de los medios a los objetivos (fines) pretendidos, con la finalidad de garantizar la máxima eficiencia posible en el alcance de esos objetivos” (p 222), y según García (2009) la teoría burocrática “corresponde al ideal de una organización caracterizada por la división del trabajo, una jerarquía definida con claridad, reglas y regulaciones detalladas y relaciones impersonales basadas en la autoridad legal”(p 5).

Siguiendo con la intencionalidad de estas dos conceptualizaciones se puede decir que la burocracia es una forma organizativa que resulta de la aplicación de autoridad racional legal y se considera como una organización que:

- Esta consolidada por normas escritas.
- Está basada en una división sistemática del trabajo.
- Establece los cargos según el principio de jerarquía.

- Fija las normas y reglas técnicas para la realización de cada cargo.
- Selecciona a las personas sobre la base del mérito y no de las preferencias personales.
- Se basa en la separación entre la propiedad y la administración.
- Tiende a exigir que sus recursos estén libres de cualquier control externo.
- Se caracteriza por la profesionalización de sus participantes.

#### 2.2.1.2 La teoría del comportamiento

Según Jaramillo (2011) la teoría del comportamiento nace como oposición al enfoque clásico de la administración en aspectos como: los principios generales de la administración, el concepto de la autoridad formal y la posición rígida y mecanicista de los autores del enfoque clásico. Esta teoría hace énfasis en que el ser humano es un animal que tiene necesidades complejas y diferenciales que condicionan el comportamiento humano y es allí donde, precisamente, los administradores deben comprender a sus empleados y adelantar los procesos motivacionales que les permitan a ellos ir satisfaciendo sus necesidades a nivel laboral y familiar y en consecuencia tendrán un mejor rendimiento en el desempeño de sus labores. El mayor referente de esta teoría



es Herbert Alexander Simon (1916 -2001), otros autores destacados son Chester Barnard, Douglas McGregor, Rensis Likertt, Chris Argyris, Abraham Maslow, Frederic Hezberg y David McClelland.

En conclusión como afirma Chiavenato (2007) la teoría del comportamiento “busca nuevas soluciones democráticas, humanas y flexibles a los problemas organizacionales” (p.278).

#### 2.2.1.3 Enfoque neoclásico de la administración

Chiavenato (citado por García, 2007) piensa que el concepto de enfoque neoclásico es exagerado ya que los conceptos clásicos seguían estando presente en las organizaciones, lo que pretender hacer los autores es defender estos conceptos y actualizarlos (matizarlos) frente a los propuestos por la teoría del comportamiento, estos autores trataron de combinar los conceptos de la teoría clásica con los de la teoría del comportamiento para generar ambientes de trabajo más amigables y flexibles, incluso diferenciando las organizaciones de acuerdo a las actividades que desarrollan, llegando a la estrategia de la departamentalización, es decir, dentro de la misma organización hay departamentos diferenciados que se ocupan de tareas diferentes.

#### 2.2.1.4 Las modernas teorías de la administración



El autor de este enfoque es Ludwig Von Bertalanffy (1901 – 1972) que lo propuso a partir de sus estudios de la Biología, estudios que con el transcurrir del tiempo empezaron a aplicarse en diferentes campos disciplinares. Bertalanffy (1976) define el sistema como “un todo unitario, organizado, compuesto por dos o más partes, componentes o subsistemas interdependientes y delineado por los límites, identificables de su ambiente” (p. 37 – 40). Con esta teoría el autor busca encontrar los principios que le son válidos a todos los sistemas, es decir, se puede argumentar que son aplicables a los diferentes campos disciplinares, pues todos independientemente de sus características particulares tienen cosas en común.

Sin duda alguna los conceptos planteados por Bertalanffy surtieron efecto porque actualmente todos los campos disciplinares tienen a la teoría general de sistemas como un apoyo fundamental para llevar a cabo sus procesos. En el caso particular de la administración, Herbert (citado por García, 2007) establece que la moderna teoría de la administración toma del enfoque de sistemas las siguientes características:

- Punto de vista sistémico: se entiende la organización como un sistema constituido por cinco partes básicas: entrada, proceso, salida, retroalimentación y ambiente.



- **Enfoque dinámico:** el énfasis de la teoría moderna se da sobre todo en el proceso dinámico de interrelación que ocurre dentro de la estructura de una organización. Este enfoque contrasta con la visión clásica que enfatiza casi únicamente la estructura estática. La teoría moderna no se aparta del énfasis en la estructura, simplemente hace hincapié en el proceso de interacción que ocurre dentro de la estructura.
- **Multidimensional:** se consideran todos los niveles de la organización.
- **Multimotivacional:** se reconoce que un acto puede ser motivado por muchos deseos distintos.
- **Multidisciplinaria:** busca conceptos y técnicas de muchos campos de estudio. Representa una síntesis integradora de partes relevantes de todos los campos en el desarrollo de una teoría general de la administración.
- **Descriptiva:** las teorías anteriores de la administración eran normativas y prescriptivas, es decir, se preocupaban en el por qué y cómo hacerlo, la teoría moderna busca comprender los fenómenos organizacionales y dejar los métodos y objetivos al individuo.
- **Multivariable:** se entiende que un suceso puede ser causado por numerosos factores que están interrelacionados y que son independientes.

- Adaptativa: las organizaciones que desean permanecer en el tiempo deben adaptarse continuamente a los cambios que se dan en el ambiente. La administración de una organización se da en un sentido ecológico, es decir, como un sistema abierto que se adapta a través de un proceso de retroalimentación.

#### 2.2.1.4.2 Enfoque de contingencias

Plantea que las organizaciones se deben administrar de acuerdo a las condiciones particulares del ambiente donde se desenvuelven, se hace necesario entonces estructurar la organización de acuerdo a las variables externas, es decir, la estructura de la organización depende del ambiente, no hay una fórmula predeterminada de estructura organizativa estándar. Las principales variables que analiza este enfoque son la tecnología y el ambiente.

Se evidencia en este recorrido por los 4 grandes enfoques de las teorías organizacionales y administrativas, recorrido que de hecho se antoja histórico al asemejarse a una línea de tiempo, que estas teorías han respondido a las realidades presentes en cada una de las épocas en las que se han desarrollado y esas realidades siempre responden a lo que plantean las ideologías dominantes, y en ese sentido no se ven como contrarias sino complementarias, es más se puede ver todo este recorrido como una evolución, donde cada enfoque nuevo de administración toma las características más



pertinentes y apropiadas del enfoque anterior y las complementa con ideas nuevas que permiten adaptarse más a los requerimientos que le hace la ideología dominante de la época. Para efectos de esta investigación se asumirá la teoría de Enfoque de Sistemas porque se visiona a la Institución Educativa Rural Yarumito como esa organización de carácter social que está conformada por varias partes claramente delimitadas, rodeada por un entorno con el que le toca interactuar y que busca cumplir con una misión fundamental establecida por la normatividad colombiana.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Yarumito, una organización social que tiene como función prestar el servicio educativo a la población circundante, función de gran responsabilidad según lo establece el artículo 1 de la Ley 115 de 1994 “la educación es un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” y que debe cumplir los siguientes fines que establece la misma Ley en su artículo 5:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.



- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.



- La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, especialmente con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.
- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de los problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando entrar al sector productivo.

Todas estas responsabilidades y funciones que tienen las Instituciones Educativas vienen acompañadas por la autonomía que la Ley General les da para que a través del Proyecto Educativo Institucional pueden definir su identidad y para que por medio del plan de estudios que contiene las áreas obligatorias, que establece la misma Ley en su artículo 23 y las áreas optativas que se diseñen de acuerdo a las características particulares de la población circundante impacten positivamente a esta.

En este orden de ideas va quedando claro que la Institución Educativa Rural Yarumito como organización que es, está conformada por docentes, directivos docentes, administrativos, personal de apoyo, estudiantes y padres de familia que establecen una relación entre ellos, que cuentan con recursos y realizan las tareas que los deben llevar al cumplimiento de lo establecido en la normatividad antes descrita, que no es otro que la de la formación de un ciudadano que aporte al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad.

Es deber de los ciudadanos vigilar para que las instituciones educativas cumplan con la función que le establece la ley y la sociedad. Esa vigilancia hace necesario abordar 3 conceptos que son fundamentales en los procesos educativos: la Gestión, la Evaluación



y la Calidad, fundamentales porque en concordancia con la investigación que se adelanta es necesario clarificar los conceptos bajo los cuales se administra o gestiona, se evalúa y se establece la calidad de las instituciones educativas.

### 2.2.2 La gestión educativa en Colombia

Al abordar el concepto de gestión educativa es necesario hablar de la autonomía de la que gozan las instituciones y como esa autonomía debe ser administrada y garantizada por la acción del gobierno escolar y los órganos de participación institucional. La administración escolar involucra a los directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo, es decir, los procesos institucionales deben ser concertados y apropiados por todos en ejercicios de democracia participativa y con la firme intención de fortalecer la identidad institucional y la cultura escolar a través del desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. El gobierno escolar está definido por el artículo 20 del decreto 1860 de 1994 en su artículo 20 y está conformado de la siguiente manera: El Consejo Directivo, El Consejo Académico y el Rector.

Los órganos de participación institucional por su parte son los siguientes: El Consejo de Padres, El Comité de Convivencia Escolar, El Consejo Estudiantil, Las Comisiones de Evaluación y Promoción, La Asamblea General de Padres de Familia, La Asociación de Padres de Familia, El (La) Personero(a) Estudiantil y El (La) Contralor(a) Estudiantil.



El Ministerio de Educación Nacional (MEN) como órgano rector de la educación en el país ha planteado unas orientaciones donde considera que la gestión educativa es el camino hacia el mejoramiento de la educación<sup>2</sup> y plantea que esta es “un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución logre sus objetivos y metas. Una gestión apropiada incluye momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos”.

En ese mismo sentido el MEN en el año 2007 publica la Guía 27 denominada “Gestión Estratégica del Sector: Orientaciones e instrumentos”, en dicha guía se busca orientar a las entidades territoriales certificadas para que implementen una adecuada gestión estratégica orientada a los resultados, gestión que está enfocada a los procesos de planeación, medición por indicadores, evaluaciones que permiten determinar si se alcanzan los resultados esperados y si es así como darles continuidad en el tiempo y que todos estos procesos sirvan de fundamento para la toma de decisiones que garanticen el mejoramiento continuo.

Queda claro entonces que el MEN usa un enfoque de gestión estratégica orientada en los resultados y que condiciona el trabajo que se debe realizar en el sector educativo y que la define en la misma guía 27 como:

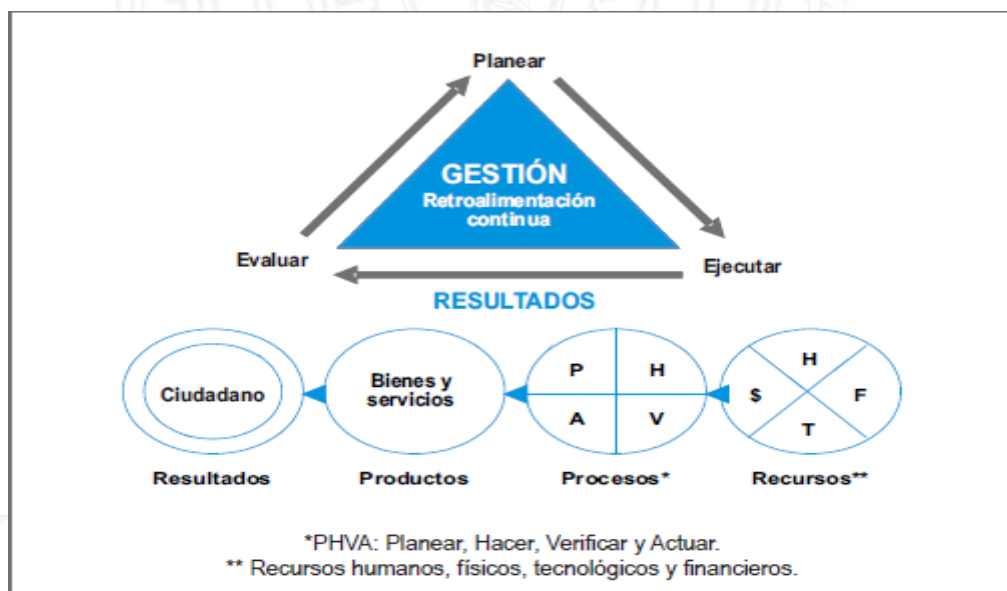
---

<sup>2</sup> <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>

La articulación permanente y continua de los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones del Estado, tendientes a dar cumplimiento a los compromisos concertados y asumidos por los mandatarios para atender de forma **oportuna, integral, transparente y eficiente** las necesidades de la ciudadanía, además de dar cumplimiento a las funciones y competencias encomendadas por la Constitución y la Ley. (MEN, 2007, p 2).

Esta información se complementa por medio del siguiente gráfico:

**Gráfico 1: Gestión integral orientada a resultados**



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

En el gráfico se sigue la misma línea de asumir la gestión como un ciclo continuo que involucra los recursos (humanos, físicos, tecnológicos y financieros) los procesos (planear, hacer, verificar y actuar), los productos y los resultados que impactan a la comunidad educativa.

Para seguir estructurando su Sistema de Gestión en el sistema educativo el MEN publica en el año 2008 la Guía 34: “Guía para el Mejoramiento Institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento”, en dicha guía se ve a la educación como el mecanismo para lograr el desarrollo social y económico en condiciones sostenibles de equidad y que las instituciones educativas para lograr esto deben implementar las 3 etapas que conducen al mejoramiento progresivo de sus procesos: la autoevaluación institucional, la elaboración de los planes de mejoramiento y el seguimiento permanente a estos planes.

La guía 34 plantea 4 áreas de gestión:

- **Gestión Directiva:** hace referencia a la orientación de la institución educativa e involucra al direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar y las relaciones con el entorno. En esta gestión se organiza, se desarrolla y se evalúa el funcionamiento general de la institución.
- **Gestión Académica:** todo el trabajo que se hace en la institución educativa está en función de esta gestión, gestión que busca que la institución educativa cumpla con la formación integral del ser humano e involucra al diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.



- **Gestión Administrativa Financiera:** es la gestión que soporta el trabajo en la institución educativa, involucra el apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.
- **Gestión de la comunidad:** esta gestión se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad, de los procesos de participación y convivencia, la atención educativa a las poblaciones con necesidades educativas especiales, la inclusión y la prevención de los riesgos.

La guía establece para cada una de estas gestiones una serie de procesos y componentes que son analizados y evaluados periódicamente para identificar los avances y dificultades que se presentan en ellas y en ese sentido establecer acciones que permitan el mantenimiento de los avances y la superación de las dificultades por medio de la ruta del mejoramiento institucional: autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y el seguimiento y la evaluación.

Todo este sistema de gestión estructurado por el Ministerio de Educación Nacional responde un enfoque de racionalidad administrativa que priva a los directivos y docentes de la toma de decisiones importantes en los procesos de las instituciones educativas (Ball, 1994). El planteamiento del autor da cuenta de lo que actualmente se vive en el sistema educativo colombiano, donde se orienta el funcionamiento del mismo a partir de la eficiencia, la viabilidad y el control, que se ejecutan mediante las siguientes



políticas: reestructuración de los salarios y condiciones de los profesores, preparación especializada de la gestión escolar, control del currículo y la implementación de pruebas comparativas, el equipo gestor toma las decisiones, la normativa queda separada de la ejecución, control de calidad mediante evaluación a docentes y exámenes de cohorte y se vincula el salario con la obtención de resultados.

Este enfoque de gestión propuesto por el MEN se fundamenta claramente en los discursos capitalistas, donde los docentes se consideran operarios y los estudiantes y sus familias como clientes. Las escuelas se clasifican de acuerdo a los resultados de las prueba externas que son estandarizadas y que no tienen en cuenta las particularidades del contexto. Los procesos académicos que se llevan a cabo fomentan la individualidad y la competencia voraz en detrimento de los valores ciudadanos como la solidaridad y la cooperación.

El enfoque de gestión del MEN aborda también el concepto de planeación como un concepto que proviene del sector empresarial y que asume al sistema educativo como una herramienta para garantizar el crecimiento y el desarrollo económico (Boom, 2004). La planeación desde este enfoque plantea la necesidad de la racionalización de los recursos y de los procesos lo que hace que la función social que tienen las instituciones educativas de formar integralmente al ser humano sucumba ante la necesidad de formar al hombre como un ser productivo (en función del consumo), es decir, con el enfoque de la planeación sólo son económicamente viable y eficiente los procesos educativos que vayan en consonancia con la producción de la mano de obra que satisfaga las necesidades



del mercado capitalista y se racionaliza o elimina lo que no cumpla con estas condiciones como son la formación ciudadana y los proyectos reales de civilidad. Para efectos de esta investigación se considera y se defiende la gestión que está definida al inicio de este capítulo y que propende por el respeto a la autonomía escolar y como los procesos institucionales deben rendir frutos o resultados a partir de las realidades del contexto de las comunidades educativas y no bajo parámetros de políticas estandarizadas que responden al enfoque que considera a las instituciones educativas como empresas y desconocen su carácter de organizaciones sociales.

### 2.2.3 La evaluación educativa en Colombia

El concepto de evaluación se define como el proceso que permite juzgar o apreciar la importancia de un determinado objeto, situación o proceso, de acuerdo a determinados criterios o valores, explicitados o no (Briones, 1985), es decir, es importante adelantar procesos evaluativos para determinar si el trabajo que se viene realizando cumple con lo que se espera, en el caso particular de la educación, la evaluación busca determinar si los procesos educativos en los establecimientos están cumpliendo con lo que la sociedad demanda.

En Colombia se evalúa a los estudiantes, a los docentes y a las instituciones educativas dando cumplimiento al artículo 67 de la Constitución Política y a los artículos 80, 81, 82, 83 y 84 de la Ley General de Educación, con el fin de garantizar que se está



cumpliendo con las políticas estatales que propenden por una educación de calidad y para implementar planes de mejoramiento que ayuden para alcanzar este objetivo. La evaluación de los educandos se orienta de una forma particular en el decreto 1860 de 1994<sup>3</sup> en los artículos 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 y se complementa con el decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Según las políticas estatales la evaluación:

*Funciona como un diagnóstico para detectar los aciertos y las oportunidades de mejora, para orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles (aula, institucional, local, regional y nacional). Así mismo, constituye una herramienta de seguimiento de los procesos y los resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas, las regiones y el país. (MEN, 2014, p.6).*

La evaluación cumple, entonces, un papel fundamental porque según este enfoque permite hacer una radiografía del estado de la educación en el país y basados en los resultados obtenidos en esa radiografía se desarrollan los planes de mejoramiento que formaran parte fundamental del ciclo de la evaluación educativa. Para dar una mayor claridad al tema de la evaluación, en este trabajo investigativo, se le abordará desde los distintos actores que involucra.

---

<sup>3</sup> Reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos generales.



### 2.2.3.1 La evaluación de los estudiantes de básica y media en Colombia

La evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, en Colombia, está regulada mediante el Decreto 1290 emitido por el MEN el 16 de abril del 2009. El decreto establece que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se lleva a cabo en los siguientes ámbitos:

- Internacional: con los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internacionales se compara la calidad de la educación en Colombia en relación con los estándares internacionales. La promoción de este tipo de evaluaciones estará a cargo del Estado.
- Nacional: este ámbito es evaluado mediante las pruebas censales que realizan el MEN y el ICFES en los grados de 3, 5, 9 y 11 y sirve para determinar cómo está la calidad de la educación en comparación con los estándares básicos de competencias.
- Institucional: este ámbito se refiere a la evaluación de los aprendizajes que hacen los establecimientos educativos a sus estudiantes de educación básica y media. Es un proceso permanente y objetivo que busca valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

El artículo 3 del decreto 1290 establece que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de básica y media en los establecimientos educativos debe tener los siguientes propósitos: identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo, determinar la promoción de estudiantes y aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Para cumplir estos propósitos los establecimientos educativos deben diseñar de forma consensuada por la comunidad educativa el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) que debe ser incorporado al PEI y que según el artículo 4 del mismo decreto debe contener los siguientes componentes:

- Los criterios de evaluación y promoción.
- Las escalas de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
- Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.



- Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
- Los procesos de autoevaluación de los estudiantes
- Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
- Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
- La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
- La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
- Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y la promoción.
- Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Queda claro que el MEN da una autonomía condicionada a los establecimientos educativos para que diseñen, de acuerdo a su contexto y con la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, el sistema institucional que permita evaluar de la forma más pertinente el aprendizaje de los estudiantes de básica y media, sin embargo, la autonomía es condicionada porque el sistema institucional de evaluación debe garantizar la obtención de buenos resultados en las evaluaciones que se dan en los ámbitos nacional e internacional, desconociendo en muchos casos las necesidades insatisfechas que existen en los contextos de las comunidades educativas.

#### 2.2.3.2 La evaluación de los docentes y directivos docentes en Colombia

Las políticas educativas del Estado Colombiano consideran que la calidad de la educación se garantiza cuando se cuenta con docentes y directivos docentes de calidad, para lo cual ha creado una estructura evaluativa para que ingresen y se mantengan en el sistema educativo las personas más capacitadas. El sistema evaluativo de los docentes está constituido por las siguientes etapas:

- Concurso de meritos para la provisión de cargos docentes: la normatividad colombiana establece que una persona que esté interesada en ser docente o directivo docente debe superar un concurso de meritos para ingresar al servicio educativo. En la prueba se evalúan aptitudes y competencias básicas

que comprenden aptitudes verbales y numéricas así como conocimientos profesionales disciplinares básicos y sobre el saber pedagógico en el ámbito educativo y se complementa con un componente psicotécnico. El MEN reglamenta los títulos profesionales que pueden desempeñarse en cada una de las áreas establecidas en la Ley 115 de 1994. Los aspirantes a docentes de aula deben superar la prueba escrita con un puntaje de 60 o más y los aspirantes a directivo docente deben superarla con un puntaje de 70 o más.

- Evaluación de período de prueba: después de superada las etapas del concurso de méritos los docentes y directivos docentes son nombrados en período de prueba de mínimo 4 meses al final del cual es evaluado por el superior inmediato y debe obtener una nota mínima de 60 puntos para acceder a un nombramiento en propiedad en la planta de cargos del MEN.
- La evaluación periódica de desempeño anual: como su nombre lo indica esta evaluación se hace anualmente y participan de ella los docentes vinculados bajo el régimen 1278 y su jefe inmediato. Esta evaluación parte de unos compromisos convenidos entre los docentes y el jefe inmediato a principios de año. El docente que 2 años consecutivos saque una nota inferior a 60 será retirado del sistema educativo de Colombia.
- La evaluación de competencias para la reubicación salarial o ascenso en el escalafón docente: esta evaluación es una prueba escrita que se hace

anualmente a los docentes que están interesados en reubicarse salarialmente o ascender en el escalafón, para cumplir con este propósito los docentes deben sacar un puntaje de 80 y haber obtenido en las dos últimas evaluaciones de desempeño una nota igual o superior a 60.

### 2.2.3.3 La evaluación de los establecimientos educativos en Colombia

Para hablar de la evaluación de los establecimientos educativos se necesita abordar nuevamente la Guía 34 que establece, cómo anualmente a nivel institucional se debe adelantar un proceso de autoevaluación institucional de la que participan activamente los miembros de la comunidad educativa y da cuenta de cómo se han desarrollado los procesos de las 4 gestiones que establece dicha guía, a partir de este proceso evaluativo se construye el plan de mejoramiento institucional que debe tener una duración de aproximadamente 3 años.

Otro tipo de evaluación que se lleva a cabo es la que hace el ICFES a través de las pruebas Saber que aplica a los estudiantes de los Grados 3, 5, 9 y 11, de acuerdo a los resultados que los estudiantes obtienen en estas pruebas se hace una clasificación de planteles que hasta el año 2013 comprende una escala que va desde muy superior hasta muy inferior.

Se ha hecho una descripción de cómo se aborda la evaluación de la educación en el sistema educativo colombiano y como esta involucra a los diferentes actores que participan



en el proceso educativo, en esta descripción se evidencia como para evaluar a los estudiantes, a los docentes y a los establecimientos educativos se asumen enfoques de tipo administrativo y financiero y que traen explícitamente conceptos de racionalidad y eficiencia. Ante esta realidad es necesario que los docentes y directivos docentes, como intelectuales que son de la educación, asuman una posición crítica activa frente a este tipo de enfoques evaluativos y como lo plantean (Murillo, Román y Hernández, 2011) y la evaluación se desarrolle como una herramienta que permita fomentar y construir un sistema educativo que contribuya en y para la justicia social y permita la formación de una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática.

El enfoque de la evaluación de la educación en Colombia se fundamenta en una serie de instrumentos o formatos que no permiten valorar integralmente el trabajo que desde los establecimientos educativos se hace para aportar a la formación ciudadana de los estudiantes, trabajo que depende en gran medida de la realidad social de los contextos donde se desarrolla el trabajo educativo, se cae entonces en un gran error cuando se trata de evaluar a los establecimientos educativos mediante pruebas que están estandarizadas y que no tienen en cuenta las realidades que se asumen desde las aulas de clases.

#### 2.2.4 La calidad educativa

Según el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la política educativa una educación de calidad es:

*Aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente que contribuye a cerrar las brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (MEN, 2014, p.6).*

Esta definición responsabiliza a los establecimientos educativos en la formación de personas integrales, es decir, donde se combine la formación humanística y la formación para el trabajo y la vida productiva, para darle respuesta a los desafíos que establece la economía mundial, sin embargo, la formación humanística queda relegada a segundo plano porque en la práctica una educación de calidad será aquella que produzca personas que se adapten más fácilmente a la vida laboral en las empresas.

Otro concepto de calidad que hay que tener en cuenta es el que la define como un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le darán a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en que se hace (Edward, 1991). Se asume en esta definición que la calidad educativa de un establecimiento educativo debe partir de las realidades en las cuales están inmersos, es decir, la calidad no debe responder a unos lineamientos estandarizados que omiten las particularidades específicas de cada institución. La calidad de la educación que presta un establecimiento educativo debe estar definida, entonces, por lo que la comunidad



educativa ha consignado en el Proyecto Educativo Institucional y que parte de las situaciones y necesidades de los estudiantes y de su contexto más cercano, en este sentido el Proyecto Educativo Institucional dota a los establecimientos educativos de autonomía para transformar las realidades del entorno inmediato y para darle cumplimiento pleno a los fines que establece la Ley General de Educación en su artículo 5, donde se hace énfasis en una educación que privilegie al ser humano y su desarrollo físico, ético, moral, intelectual, afectivo, cívico y el de otros valores humanos.

Este recorrido que se ha hecho por las teorías organizacionales y administrativas, por los conceptos de Gestión, Evaluación y Calidad evidencia que la educación ha sido influenciada por las leyes del mercado, en ese sentido los establecimientos educativos son una institución ideológica que sirve para reproducir las ideologías y experiencias que apoyan a la sociedad dominante (Althusser, 1969), la escuela se convierte así en un espacio en el que se busca inculcar a los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una sociedad capitalista (Giroux, 1983), es decir los establecimientos educativos se deben regir bajo los requerimientos que se le hacen desde el sector empresarial y adoptar para su organización y funcionamiento las mismas políticas que se manejan en las empresas.

Este enfoque, capitalista, aplicado a la educación incentiva según (Murillo, Román y Hernández, 2011) la reproducción y consagración de las enormes desigualdades que, al interior, de cada país, marginan y excluyen de beneficios y oportunidades de todo tipo a los segmentos más pobres y vulnerables de la población. Estos autores consideran



que este sistema perpetua los determinismos sociales, es decir, los estudiantes que mayores recursos económicos y capitales socioculturales tienen mejores resultados académicos y mayor posibilidad de formación profesional por lo que hay que asumir una posición crítica frente a esta realidad y ofrecer una educación con calidad, que sea entendida como aquella que le da a los niños y niñas las mismas garantías de formación, independiente de su origen socioeconómico, en un espacio de participación y de garantías de los derechos humanos.

Desde la perspectiva del capitalismo se considera a la educación es el motor que permitirá el desarrollo económico de las sociedades, sin embargo esto no es del todo cierto, afirma Nussbaum (2010) que los países que obtienen gran desarrollo económico no necesariamente generan mayor igualdad social, por el contrario los ricos se enriquecen más y los pobres se empobrecen cada día más. Plantea ella que la educación “no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (p.39), en contravía de los que se pretende actualmente, que no es otra cosa, que los estudiantes aprendan de forma acrítica, sin capacidad para cuestionar el sistema dominante y para que se perpetué el statu quo.

#### 2.2.5 Evaluación de programas sociales



Los conceptos abordados hasta el momento permiten hacer un recorrido por definiciones que empiezan con la que se hace de los establecimientos educativos como una organización social que está sometida a una serie de teorías organizacionales y administrativas dictadas por las ideologías dominantes, estas teorías plantean que los establecimientos educativos deben ser gestionados adecuadamente para que al ser evaluados demuestren que ofrecen una educación de calidad. Es así, como la Institución Educativa Yarumito al implementar la transversalidad como una estrategia para mejorar el desempeño académico y la formación ciudadana de los estudiantes desarrolla un programa social que busca impactar positivamente a la sociedad, que merece ser evaluado para determinar su efecto en los procesos formativos que se adelantan en ella y que puede servir de referencia para otras instituciones educativas.

Para llevar a cabo la evaluación del efecto de la transversalidad como programa social es pertinente hacer un acercamiento histórico al tema, para lo cual se tomará como referencia los 5 periodos básicos propuestos por Stufflebeam & Shinkfield (1993, p 32 - 42)

- Periodo pre-tyleriano: los primeros indicios de aplicación de una evaluación a individuos datan del año 2.000 a.C. cuando en China se evaluaron los servicios civiles. En el siglo V a.C. en Grecia, Sócrates y otros maestros usaron cuestionarios evaluativos para su metodología didáctica. En Inglaterra en el siglo XIX, las comisiones reales evaluaron los servicios públicos. En 1845, Horace Mann en Boston (Estados Unidos) dirigió una evaluación basada en test para ver si las escuelas enseñaban bien. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice

evalúa los conocimientos ortográficos de 33.000 estudiantes concluyendo que en este campo no se había producido avances sustanciales, este estudio se considera la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América. A finales del siglo XIX en Estados Unidos se popularizaron los procesos de acreditación de instituciones y programas educativos. A principios del siglo XX aparecen los test estandarizados.

- Periodo tyleriano (1930 -1945): toma el nombre de Ralph Tyler quien en los años 30 introdujo el concepto de evaluación educacional y con sus definiciones renovó las concepciones de currículo y evaluación. El método de Tyler se centraba en unos objetivos definidos, es decir, con su método evaluativo se buscaba determinar si se habían alcanzado los objetivos establecidos previamente. Este método ejerció una gran influencia en el campo educativo, en el sentido de que era muy práctico pues se circunscribía para establecer el éxito de los resultados teniendo en cuenta su efectividad de acuerdo a los objetivos.
- Período de la inocencia (1946 – 1957): se inicia esta época con la finalización de la II guerra mundial y de la Gran Depresión económica, es una época donde la sociedad americana se dedica a disfrutar de la buena vida. Hay una gran producción de bienes y servicios, despilfarro de los recursos naturales, pobreza y desesperación en las ciudades internas y áreas rurales, profundos prejuicios sociales y discriminación, abrumador desarrollo de la industria y de

la capacidad militar. En este periodo hubo expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades para estudiar pero no muchos avances en la evaluación educacional pues en el ambiente se evidenciaba el desinterés por identificar y solucionar los problemas del sistema educativo.

- La época del realismo (1958 – 1975): después del periodo de la inocencia la sociedad americana se encuentra en plena guerra fría y con la competencia por conquistar el espacio, por lo que se implementa la política de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiados por los estamentos federales. Las metodologías educativas deben estar relacionadas con conceptos como utilidad y relevancia. La evaluación se convirtió en una industria y en una profesión de interés público ya que dependía del dinero de los contribuyentes. Aparecieron proyectos nacionales para el desarrollo de currículos. El método Tyler fue utilizado en este periodo para definir los objetivos de los nuevos currículos y para valorar como estos objetivos eran alcanzados más tarde, los test estandarizados a nivel nacional sirvieron para reflejar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos, el método del criterio profesional fue usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados, los evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículo a través de pruebas concretas.



- La época del profesionalismo: a partir del año 1973 en campo de la evaluación empieza a definirse como una profesión que si bien está relacionada con la investigación y el control es independiente de estas. En la década del 70 se dan pasos importantes para profesionalizar la evaluación, en ese sentido aparecen publicados numerosos libros y monografías relacionadas con el tema, las universidades empiezan a ofrecen cursos de metodología evaluativa, la oficina de educación de los Estados Unidos patrocino durante 7 años un programa nacional de preparación para el servicio educativo destinado a docentes. La metaevaluación también se empieza a considerar como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. Si bien han existido avances en el campo de la evaluación educacional es mucho lo que hay que desarrollar aún.

Este recorrido histórico ha permitido abordar de forma general la evolución de la evaluación de programas sociales, sin embargo no es posible por el interés de la investigación, referenciar a todos los modelos evaluativos que se han desarrollado en todo este tiempo, sino que se toman los 4 modelos clásicos de la evaluación que según Alonso et al. (2010) han sido los más aplicados en el campo educativo.

### 2.2.5.1 Modelos evaluativos

#### 2.2.5.1.1 Modelo basado en objetivos

Desarrollado por Ralph Tyler, a quien se le responsabiliza el haber desarrollado el primer método sistemático de evaluación educacional y que define a la evaluación como:

*El proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los módulos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Tyler, 1950, P. 69).*

Tyler considera entonces que la evaluación es la contrastación que se hace de los resultados en relación con los objetivos que se plantearon previamente. Según Stufflebeam & Shinkfield (1993, p 93) Tyler estableció el siguiente procedimiento para evaluar un programa:

- Establecer las metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.

- Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
- Recopilar los datos de trabajo (en el caso de los programas educativos, deben referirse al trabajo de los estudiantes).
- Comparar los datos con los objetivos del comportamiento.

#### 2.2.5.1.2 Modelo evaluativo de Scriven

Este modelo fue propuesto por Michael Scriven quien considera la evaluación como la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas y que los evaluadores deben emitir juicios de valor antes que medir o determinar si las metas han sido alcanzadas, esto según Stufflebeam & Shinkfield (1993). Scriven consideraba que lo más importante no es que se cumplan las metas del programa sino que el cumplimiento de esas metas contribuya al bienestar de los consumidores. Las etapas de este modelo son las siguientes: descripción, cliente, antecedentes y contexto, recursos, función, funcionamiento, consumidor, necesidades y valores de los consumidores, normas



preexistentes que deban aplicarse acerca del mérito o valor, proceso, resultados, generalización, costes, comparaciones, significado, recomendaciones, informe, motivación y metaevaluación.

### 2.2.5.1.3 Modelo evaluativo de Stake

Robert Stake considera que el evaluador debe ser un apoyo para las personas que están involucradas en el programa que se va a evaluar, es decir, los evaluadores deben dialogar con todas las audiencias para responder a sus necesidades ya que son ellos los que desarrollan los programas, manejan la información, a quienes se debe apoyar y orientar acerca de a donde se quiere llevar dicho programa. Las características que este modelo según Stufflebeam & Shinkfield (1993, p 238) son:

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.

- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.
- Los experimentos y los test regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos, incluyendo los soft y los subjetivos.

#### 2.2.5.1.4 La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento

Es un modelo de evaluación que está orientado hacia el perfeccionamiento e implementado por Daniel L. Stufflebeam denominado CIPP (contexto, input, proceso y producto). Stufflebeam & Shinkfield (1993) definen la evaluación como:

*El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.(P 183).*

El modelo Stufflebeam es conocido como CIPP (Contexto, Input, Proceso, y se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones. Así, la evaluación se estructura en



función de las decisiones que se deben tomar. Este modelo organiza el proceso de la implementación según cuatro dimensiones y sus correlaciones, que se vislumbran en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Cuatro tipos de evaluación. Stufflebeam & Shinkfield (1993, p 194)**

	<b>Evaluación del contexto</b>	<b>Evaluación de entrada</b>	<b>Evaluación del proceso</b>	<b>Evaluación del producto</b>
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relaciones con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de	Inventariar y analizar los recursos humanos	Controlar las limitaciones potenciales del	Definir operacionalmente y valorar los



	sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi	y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos pilotos.	procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	critérios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Describir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad de cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).



	base para juzgar los resultados.			
--	----------------------------------	--	--	--

Para efectos de esta investigación y teniendo en cuenta el Enfoque de Sistemas como la teoría organizacional que se asumirá en este proceso investigativo se ha decidió que por afinidad con ese enfoque se tomará como referencia el Modelo CIPP como apoyo fundamental del mismo proceso.

### 2.2.6 Proyecto educativo institucional

El Proyecto Educativo Institucional, “es un proyecto que deben elaborar y poner en práctica todos los establecimientos educativos y debe contener entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento educativo, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”<sup>4</sup>. De acuerdo a esta definición legal que se hace del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es necesario entonces aclarar que es una herramienta dinámica, es decir que no es estática en el tiempo ni en el espacio, es una herramienta flexible que le debe permitir a las instituciones educativas adaptarse a los cambios que se generan en la sociedad sin perder su esencia que es la de formar ciudadanos.

<sup>4</sup> Artículo 73 de la Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

El proyecto educativo institucional es la hoja de ruta que debe guiar todos los procesos que se llevan a cabo en la Institución, es decir, un PEI bien estructurado es producto del trabajo de una comunidad formada y comprometida con la transformación social de su entorno, es garante de que a las instituciones educativas se les respete su autonomía y es también la forma más contundente de hacerle frente a los discursos rentistas que amenazan con desfigurar el sentido de las escuelas y convertirlas en fábricas de operarios y obreros porque en su estructuración han participado activamente directivos, docentes, estudiantes y padres de familia conocedores de las problemáticas sociales y económicas del entorno que han decidido mediante la construcción colectiva elegir su propio camino.

#### 2.2.6.1 Currículo

El Currículo “es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”<sup>5</sup>.

Frente a esta definición, Kemmis (1993) que el currículo escolar responde a las políticas o ideologías dominantes en las sociedades, es decir, que todos los elementos

---

<sup>5</sup> Artículo 76 de la Ley 115 de 1994. Ley General de Educación



inmersos en esa definición son impuestos desde afuera de las escuelas sin respetar los

procesos que se implementan con la autonomía que da el PEI. Para hacer frente a esto

Kemmis considera que es necesario que la construcción del currículo, así como el PEI, se

haga mediante un proceso participativo, democrático, de investigación cooperativa, llevado a

cabo por las comunidades locales de acuerdo a sus necesidades y realidades.

De lo abordado en relación con el PEI y el currículo se puede inferir que al interior de las instituciones educativas hay que ejercer un liderazgo que transforme la pasividad de sus actores para convertirlos en protagonistas que construyan procesos que reivindiquen la esencia de la escuela, es decir, que hagan frente a los discursos dominantes que quieren desvirtuar al humanismo como la razón de ser de la educación.

#### 2.2.6.2 Plan de estudios

Plan de estudios “es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el proyecto educativo institucional y con las disposiciones legales vigentes”<sup>6</sup>. En los planes de estudio se operativiza el proceso académico que se lleva a cabo en las instituciones educativas y es a

---

<sup>6</sup> Artículo 79 de la Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.



través de ellos que se insertan en la dinámica escolar las estrategias que pretenden impactar el rendimiento académico.

### 2.2.6.3 Proyectos pedagógicos

Según lo establece el artículo 36 del decreto 1860 de 1994 son “actividades dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios”.

Los proyectos pedagógicos son de suma importancia en el proceso formativo de los estudiantes porque en el desarrollo de ellos se demuestra la formación integral que han



obtenido en las Instituciones Educativas, estos proyectos bien estructurados tendrán un gran impacto en la solución de los problemas sociales presentes en el entorno de la comunidad educativa, son además, una herramienta fundamental que sirve para que la transversalidad permee de mejor manera el currículo institucional porque se convierten en el referente más apropiado que los directivos docentes y docentes deben tener en cuenta cuando se trata de implementar este tipo de estrategias.

#### 2.2.6.4 Competencias

Las competencias se definen como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué (MEN 2006, p. 12). Los estudiantes de las instituciones educativas del país son evaluados por competencias, es decir, los sistemas institucionales de evaluación son diseñados de tal manera que los conocimientos que los estudiantes adquieren en la Institución deben ser aplicados en un contexto determinado. La competencia se convierte entonces en un determinante de lo que se conoce como rendimiento académico.

#### 2.2.7 Desempeño académico

En lo concerniente a este trabajo de investigación se considerara que rendimiento académico, rendimiento escolar, entre otras acepciones son conceptos de la misma



significancia que desempeño académico, en ese orden de ideas se hacen las siguientes referencias.

Según Pizarro (1985) es la forma de medir las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de formación. Esta definición del rendimiento permite ubicar este proceso a nivel interno dentro de la institución educativa, es decir, cuando en la investigación se hable al respecto de rendimiento académico será entendido como los resultados que obtienen los estudiantes de acuerdo al Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

Jiménez (2000) considera que el rendimiento académico es un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y el nivel académico, esta definición plantea que un estudiante tendrá un buen rendimiento académico si cumple con lo que se espera de él a nivel de edad y formación académica, se puede afirmar que es una apreciación que responde a los discursos de las ideologías dominantes que todo lo enmarcan dentro de rangos que hay que alcanzar, desconociendo que hay detrás de los procesos académicos que se llevan a cabo en los establecimientos educativos.

Se puede afirmar que el desempeño académico es una de las cuestiones que más preocupa a los miembros de la comunidad educativa y al Estado. En el caso de Colombia, como se evidenció en el Capítulo correspondiente a la Evaluación, existe una normatividad que regula la evaluación de todos los estamentos involucrados es el Sistema Educativo Colombiano. A nivel de las interno los establecimientos educativos tienen autonomía para



crear el Sistema Institucional de Evaluación y a nivel externo el Estado tiene estructurado un sistema de pruebas que dan cuenta de la calidad de los procesos académicos que se adelantan en dichos establecimientos.

El desempeño académico a nivel de los establecimientos educativos es determinado mediante un proceso de evaluativo que está conformado por actividades asignadas con unas condiciones específicas que los estudiantes deben cumplir, en esta realidad el docente es conocer de las realidades sociales de los estudiantes y las limitaciones que estos tienen para que su proceso evaluativo sea el adecuado. Al Estado realizar las pruebas estandarizadas muchas veces desconoce las realidades del contexto donde las comunidades educativas llevan a cabo su misión y al estas no alcanzar los indicadores preestablecidos son catalogados los establecimientos educativos como de baja calidad, desconociendo los valiosos procesos de formación ciudadana que se vienen adelantado en esas instituciones. En este sentido es necesario afirmar contundentemente que el desempeño académico de los estudiantes no debe ser determinado exclusivamente por unas pruebas estandarizadas, que estas sirvan de insumo para alimentar el sistema de información del MEN, que se tengan en cuenta otras variables muy importantes como lo son la infraestructura educativa, los servicios complementarios (transporte y alimentación escolar), el acervo cultural de la familia, el nivel socioeconómico, la realidad social del entorno circundante, entre otras.

#### 2.2.8 Transversalidad



Teniendo en cuenta que la Transversalidad es uno de los componentes principales de este proyecto de investigación se procederá a hacer una aproximación a este concepto desde diferentes autores que han profundizado en el mismo.

Reyabal & Sanz (1995) consideran que la transversalidad hace explícitas una serie de características que buscan un cambio en la práctica educativa y en la formación del futuro ciudadano, lo que trae como consecuencia que se le abran espacios en los currículos tanto práctica como teóricamente. Son enfáticas estas autoras al afirmar que la transversalidad es una oportunidad de educar, no de enseñar y en ese sentido plantean que educar es un trabajo que abarca una actividad compleja porque involucra el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, incluido los valores y actitudes y busca que el individuo sea capaz de vivir en sociedad. En contraposición la enseñanza tiene un enfoque mucho más procedimental dirigido a la formación de trabajadores más o menos cualificados. Las autoras también consideran que la transversalidad busca una formación integral del ser humano al contemplar de manera equilibrada los aspectos disciplinares, éticos y morales que potenciarán el desarrollo armónico de las personalidades de los estudiantes sin olvidar el problemático contexto social en los que viven.

Muñoz(1997) considera que la estrategia de la transversalidad está representada por temas educativos que están inmersos en las áreas curriculares respondiendo a problemáticas sociales, es decir, según la autora, debe estar asociada a todas las áreas del conocimiento, tener relevancia social y una carga valorativa para que los procesos de enseñanza fomenten la sensibilidad y el compromiso con los proyectos éticos que generan una gran atención social,



complementando los conocimientos que desarrollan las capacidades y contribuyen al

desarrollo ético – moral de los estudiantes. Esta apreciación, de la autora, permite ir mucho más allá de las opiniones que consideran que la transversalidad debe ser concebida como una estrategia que simplemente debe ser abordada desde los proyectos pedagógicos transversales que a nivel institucional se desarrollan sino que busca que desde las diferentes áreas de currículo se trabajen los temas y se desarrollen las competencias que les permitirán a los estudiantes y docentes aportar constructivamente en la estructuración de una sociedad más justa y crítica.

Jurado (2008) plantea que los contenidos transversales son básicamente actitudinales que van a influir en el comportamiento conductual de los estudiantes, no hacen referencia a ninguna área en concreto sino que involucran a todas las áreas y deben trabajarse de forma generalizada por parte de los docentes por medio de proyectos que solucionen problemas que afectan a la sociedad, en la comunidad o la escuela. Esta definición permite entender la transversalidad como una herramienta donde los docentes aúnan esfuerzos para que los estudiantes sean conscientes de los problemas del contexto y partir de allí se comprometan con su solución y adquieran las competencias necesarias para tal fin.

Velásquez (2009) plantea que la transversalidad es una estrategia curricular mediante la cual algunos temas considerados como prioritarios en la formación de los estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes del estudio contemplados en el PEI de una Institución Educativa. La



responsabilidad de los docentes en la transversalización es aprender a trabajar en equipo, compartir asertivamente sus experiencias de aula y dejar de trabajar como islas.

Reyes de Romero & Henríquez (2009) consideran que la transversalidad es una estrategia que busca que los estudiantes desarrollen elementos más allá del contenido temático de las áreas, busca que los estudiantes estén en disposición de asumir una posición crítica frente a los problemas que hay en su entorno, se fundamenta básicamente en la formación en valores para la toma de decisiones de una forma libre y a conciencia.

La transversalidad se convierte entonces en una herramienta que posibilita la formación de un ser humano que no

*Sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese 'hombre masa' totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología. Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del homo sapiens, más que del homo faber".*  
(CORTINA, A.: 1994, 21).

Este recorrido por las diferentes concepciones que los autores referenciados tienen sobre la transversalidad tiene un común denominador, la importancia que tiene esta estrategia



en la formación humanista de los estudiantes que asisten a las instituciones educativas, por medio de ella se fomenta el trabajo colaborativo, se fortalecen valores y competencias de sana convivencia. Para efectos de esta investigación se considera a la transversalidad como esa estrategia que le da a los docentes la posibilidad de aplicar los conocimientos y competencias de las diferentes áreas del currículo en las áreas que ellos particularmente enseñan, con un potente énfasis en la solución de los problemas que se evidencian en el entorno circundante. Esta concepción va mucho más allá de la visión tradicional que considera que esta estrategia se circunscribe a relacionarla de forma aislada con los proyectos pedagógicos obligatorios y que muchas veces sólo queda bajo la responsabilidad de los docentes responsables de esos proyectos. Con la visión que aquí queda plasmada es que la estrategia sea asumida de forma integral por todos los docentes de la institución educativa y que sea respaldada por todos los procesos de Gestión, Evaluación y Calidad que se implementan a nivel institucional.

### 2.2.9 Formación ciudadana

El MEN publica en el año 2004, la Guía 6, denominada “Formar para la Ciudadanía, ¡Si es Posible!” donde define que las competencias ciudadanas son “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” y que el proceso de formación ciudadana “no es una asignatura aislada”, es a decir del MEN “no dejar de enseñar lo propio de cada área, sino por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana”.



El MEN publica en el año 2011 la Cartilla 1, denominada “Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas” donde se orienta a los establecimientos educativos como institucionalizar las competencias ciudadanas desde los 5 ambientes escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clases, proyectos pedagógicos y tiempo libre. Esta cartilla está enmarcada dentro del plan sectorial 2010 – 2014 del MEN denominado “Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad” y que tiene como principal reto “formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz”. Este interés del Gobierno Nacional está enmarcado en la necesidad de superar la historia de violencia sistemática que ha asolado a Colombia desde el momento mismo de su formación como Nación. Es innegable que es necesario fortalecer los procesos formativos en los establecimientos educativos con la firme convicción de construir una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa, intercultural, crítica, justa, tolerante y solidaria.

Estas aportaciones que se referencian y que son producidas por el MEN hacen sin duda un aporte significativo a lo que se considera como la formación ciudadana que deben recibir los estudiantes por parte de la sociedad colombiana en general y los establecimientos educativos en particular, sin embargo para efectos de este trabajo de investigación es preocupante que al contrastar los enfoques de Gestión dominantes se puede inferir que la formación que el Estado busca se circunscribe a la necesidad de que los ciudadanos ejerzan una ciudadanía pasiva, que en muchas ocasiones solo se limite a ejercer el derecho al voto.



Para que exista una formación ciudadana adecuada desde el Estado y la Sociedad se debe garantizar que las personas ejerzan sus derechos de forma activa, que puedan expresar sus opiniones sin temor a ser asesinados, que las necesidades básicas estén satisfechas, que los derechos a la educación y a la salud no estén condicionados a las reglas del libre mercado sino que sean adecuadamente reguladas una normatividad que no los desvirtúe ni mercantilice. Y lo más importante, que está relacionado directamente con este proyecto de investigación, es tener claro que la funcionalidad del sistema educativo es la formación integral, que ya fue ampliamente abordada en el Capítulo referente a la Transversalidad, en el sentido que se acerca mucho al concepto de formación ciudadana en la claridad sentido que se trata no de enseñar sino de educar con todo lo que esto implica. No es desconocer la importancia de los saberes disciplinares sino establecer un sano equilibrio con el enfoque de formación ya descrito.

Según Mesa (2008) se hace necesario que en las instituciones educativas se lideren procesos que faciliten la incorporación y la asimilación social, que se promueva el logro de intereses comunes, la comunicación asertiva, que se genere cooperación entre los estudiantes en lugar de una competencia rampante, que se privilegie el dialogo por encima de la intolerancia, es decir que las instituciones estructuren proyectos educativos institucionales enfocados hacia la formación humanística de los estudiantes, que en lugar de producir operarios forme ciudadanos.

Se considera a la formación ciudadana como el proceso mediante el cual los seres humanos aprenden a relacionarse civilizadamente entre sí, haciendo uso de sus derechos y



cumpliendo sus deberes. Esa formación incluye por supuesto que los individuos adquieran conciencia crítica frente a los hechos que suceden en su entorno y busquen la manera de solucionarlos mediante la participación activa en la toma de decisiones, es decir, incluye un gran sentido por lo social y colectivo.

### 3. DISEÑO METODOLOGICO

La metodología que se utilizó para desarrollar el proyecto es de tipo descriptivo explicativo con algunos análisis cualitativos. Es explicativa porque se busca el efecto de una variable independiente, transversalidad curricular, sobre dos variables dependientes a saber: el desempeño académico de los estudiantes y la formación ciudadana.

Se trata de una investigación evaluativa del fenómeno transversalidad curricular en la cual se tendrán en cuenta, como ya se planteó en el marco teórico, la valoración del contexto interno externo de la institución. El modelo evaluativo escogido, también planteado ya en el marco teórico, es el modelo CIPP de Daniel L. Stufflebeam.

#### 3.1 Población

La población en la cual se desarrollará esta investigación está conformada por 540 estudiantes, 24 docentes y 2 directivos docentes. Los estudiantes están distribuidos en 19 grupos y 12 grados.



### 3.2 Muestra

La selección de la muestra se hizo bajo el enfoque no probabilístico y se escogió el muestreo intencional teniendo en cuenta la estructura establecida por el ICFES en la realización de las pruebas instrumentales que evalúan la calidad de la educación en Colombia, se discriminó la muestra de la siguiente manera:

**Cuadro 3. Muestra Seleccionada**

Grados	Estudiantes	Docentes	Áreas
3	34	1	Lenguaje Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Artística Educación Ética Educación Física
5	35	2	Lenguaje Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Artística Educación Ética Educación Física
9	66	5	Lenguaje Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Artística



			Educación Ética Educación Física
11	31	5	Lenguaje Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Educación Artística Educación Ética Educación Física

### 3.3 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos que se utilizaron para desarrollar la investigación fueron de tipo cuali cuantitativos y se usaron en cada uno de los componentes del Modelo de Evaluación CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) y se discriminaron de la siguiente manera:

**Cuadro 4. Distribución de instrumentos de recolección de la información**

Objetivos específicos	Evaluación CIPP	Técnica	Instrumento	Objetivo del instrumento	Población y/o muestra
Valorar las condiciones sobre las cuales se decidió implementar la transversalidad en términos de rendimiento	Contexto	Análisis documental	Pauta de análisis documental	Caracterizar el Contexto el contexto en el cuál se decidió llevar a cabo el proceso de Transversalidad del Currículo.	Actas del consejo académico Actas del consejo directivo



académico y de formación ciudadana		Análisis documental	Pauta de análisis documental	Caracterizar el Contexto el contexto en el cuál se decidió llevar a cabo el proceso de Transversalidad del Currículo.	Proyecto Educativo Institucional
Identificar los recursos humanos, técnicos, materiales y de planificación disponibles para implementar la transversalidad	Insumo	Análisis documental	Pauta de análisis	Relacionar los recursos humanos, técnicos, materiales y de planificación con los que contaba la Institución para llevar a cabo la Transversalidad del Currículo.	Proyecto Educativo Institucional
Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de la transversalidad	Proceso	Análisis documental	Pauta de análisis documental	Valorar como han desarrollado los docentes el concepto de transversalidad	Diario de campo de 13 docentes
		Cuestionario	Cuestionario	Recabar información sobre la experiencia que han tenido los docentes con la implementación de la Transversalidad	13 Docentes Estudiantes
		Escalas	Escala de Likert	Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de transversalidad (Proceso).	Docentes de grado 9 y 11 y estudiantes



		Análisis Documental	Pauta de análisis documental	Obtener información sobre la convivencia escolar	Texto donde se encuentra el diagnóstico de la Convivencia escolar
		Análisis Documental	Pauta de análisis documental	Valorar como los docentes han implementado la Transversalidad del Currículo	Semanario de clases de 13 docentes
Detectar los resultados esperados y no esperados, positivos y negativos de la transversalidad	Producto	Testimonios	Pauta de análisis documental de los testimonios escritos	Obtener información sobre como los procesos académicos y de convivencia escolar de la institución se proyecta a la comunidad.	10 egresados
		Análisis documental	Pauta de análisis documental	Determinar cómo ha afectado la transversalidad los resultados de las pruebas saber	Resultados pruebas saber 11 Núcleo Común
		Análisis documental	Pauta de análisis documental	Determinar cómo ha afectado la transversalidad los resultados de las pruebas saber	Resultados pruebas saber 11
		Análisis documental	Pauta de análisis documental	Determinar cómo ha afectado la transversalidad los resultados de las pruebas saber	Resultados pruebas saber 3, 5 y 9

1 8 0 3



#### 4.1 Análisis documental de reconocimiento del contexto

##### 4.1.1 Resultados de las pruebas externas

Estas pruebas son aplicadas por el ICFES en coordinación con el MEN y se dividen en los siguientes grupos:

###### 4.1.1.1 Pruebas Saber 3°, 5° y 9°

Estas pruebas son definidas como:

Pruebas objetivas aplicadas de forma censal a los estudiantes de grado 3°, 5° y 9° que permiten evaluar si ellos están alcanzando o no, y en qué grado las competencias básicas para la vida, orientadas por los estándares básicos de competencias, que se han definido para las áreas evaluadas. (MEN, 2006, p 10).

Según el ICFES los objetivos<sup>7</sup> de estas pruebas son:

---

<sup>7</sup> <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/objetivo>



- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica.
- Identificar los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independiente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales y, a partir de las mismas, definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.
- Valorar cuales han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Estas pruebas empezaron a aplicarse en el país en el año 1991 con diferentes modalidades muestrales y a partir del año 2002 se aplicaron de forma censal en los establecimientos educativos del país con periodicidad de 3 años. En el año 2012 se incluye en las pruebas al grado 3 y se decide que la periodicidad sea anual. Para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta las pruebas efectuadas a partir del año 2009.

En el año 2009 se aplicó la prueba saber a los grados 5° y 9° en las áreas de de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales obteniendo los resultados<sup>8</sup> que se relacionan a continuación y

---

<sup>8</sup> <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>



que son analizados a partir de la guía de interpretación de los resultados<sup>9</sup> de las pruebas saber 3°,

5° y 9° se evalúan las siguientes competencias y componentes:

**Cuadro 5. Competencias y componentes evaluados**

Área	Competencias	Componentes
<b>Lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativa - lectora</li> <li>• Comunicativa - escritora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semántico</li> <li>• Sintáctico</li> <li>• Pragmático</li> </ul>
<b>Matemáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento y argumentación</li> <li>• Comunicación, representación y modelación</li> <li>• Planteamiento y resolución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numérico-variacional</li> <li>• Geométrico-métrico</li> <li>• Aleatorio</li> </ul>
<b>Ciencias naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso comprensivo del conocimiento científico</li> <li>• Explicación de fenómenos</li> <li>• Indagación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorno vivo</li> <li>• Entorno físico</li> <li>• Ciencia, tecnología y sociedad</li> </ul>

Los resultados, según la misma guía, se distribuyen en 4 categorías: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado:

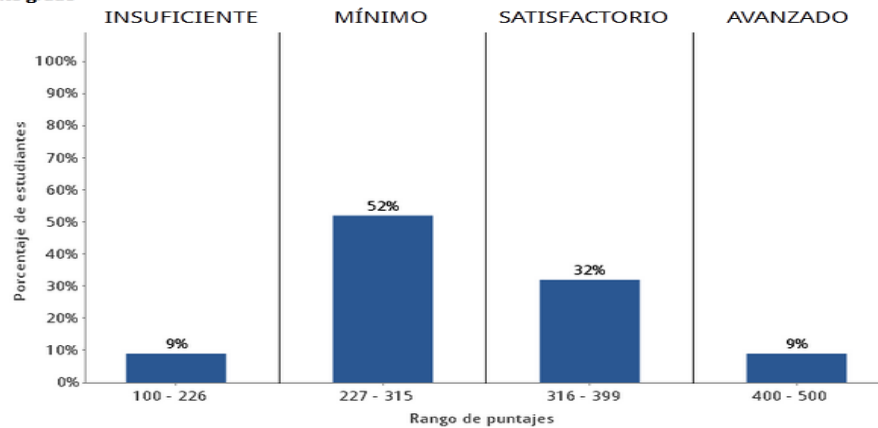
- Insuficiente: no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.
- Mínimo: supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.

<sup>9</sup>[https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Orientaciones\\_para\\_la\\_Lectura\\_de\\_Resultados\\_de\\_Establecimientos\\_Cognitivo\\_2013.pdf](https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Orientaciones_para_la_Lectura_de_Resultados_de_Establecimientos_Cognitivo_2013.pdf)

- Satisfactorio: muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
- Avanzado: muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados.

### Gráfico 2. Resultado del área de Lenguaje 2009 Grado 5

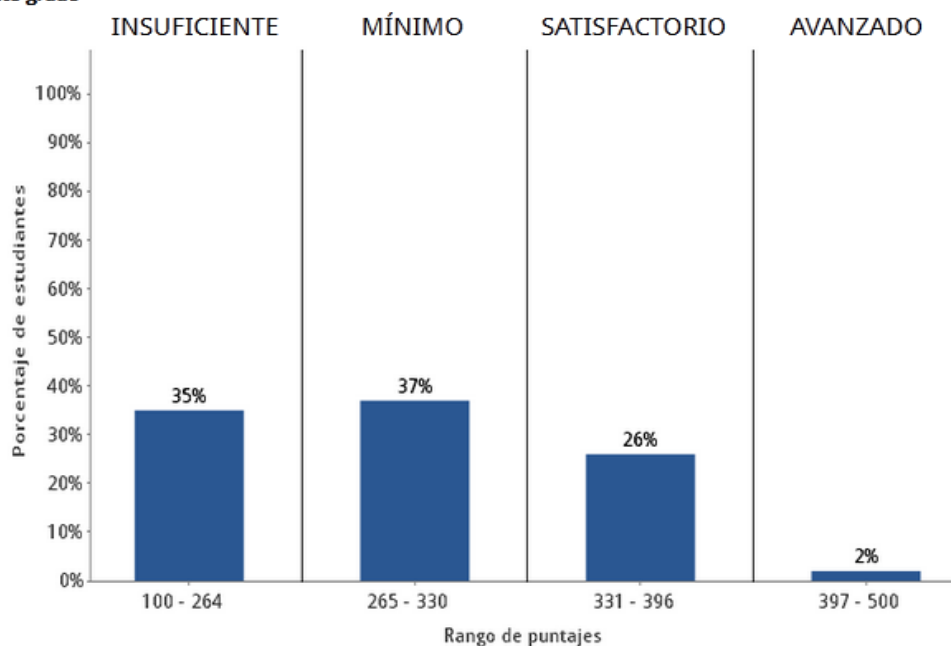
1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - quinto grado



En el año 2009 el grado 5° estaba conformado por 41 estudiantes de los cuales a 28 les correspondió presentar la prueba de lenguaje obteniendo los resultados que se presentan en la figura 1 y que permiten concluir que el 61% (17 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados, por lo tanto los resultados en este área se pueden considerar como regulares.

### Gráfico 3. Resultado del área de Matemáticas 2009 Grado 5

1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Matemáticas - quinto grado

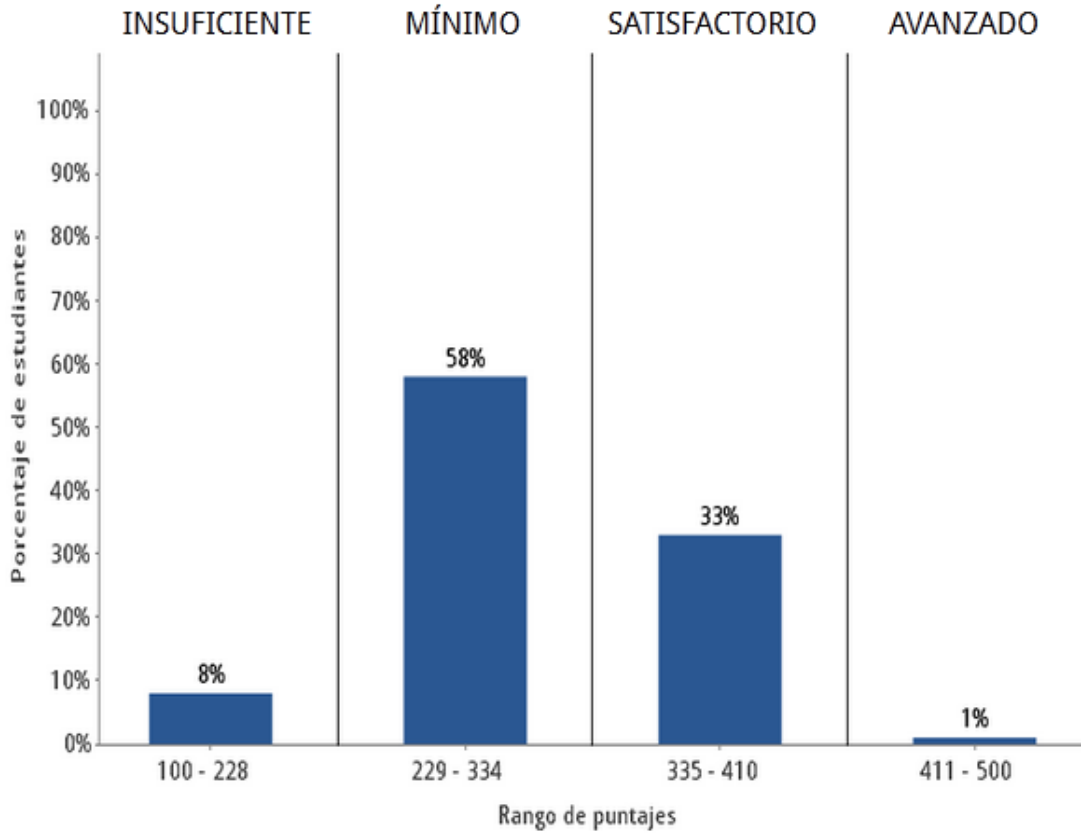


De los 41 estudiantes de este grado a 27 les correspondió presentar la prueba de matemáticas y los resultados permiten evidenciar que el resultado obtenido también se puede considerar como malo ya que el 72% (19 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados.



## Gráfico 4. Resultado del área de Ciencias Naturales 2009 Grado 5

### 1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Ciencias naturales - quinto grado

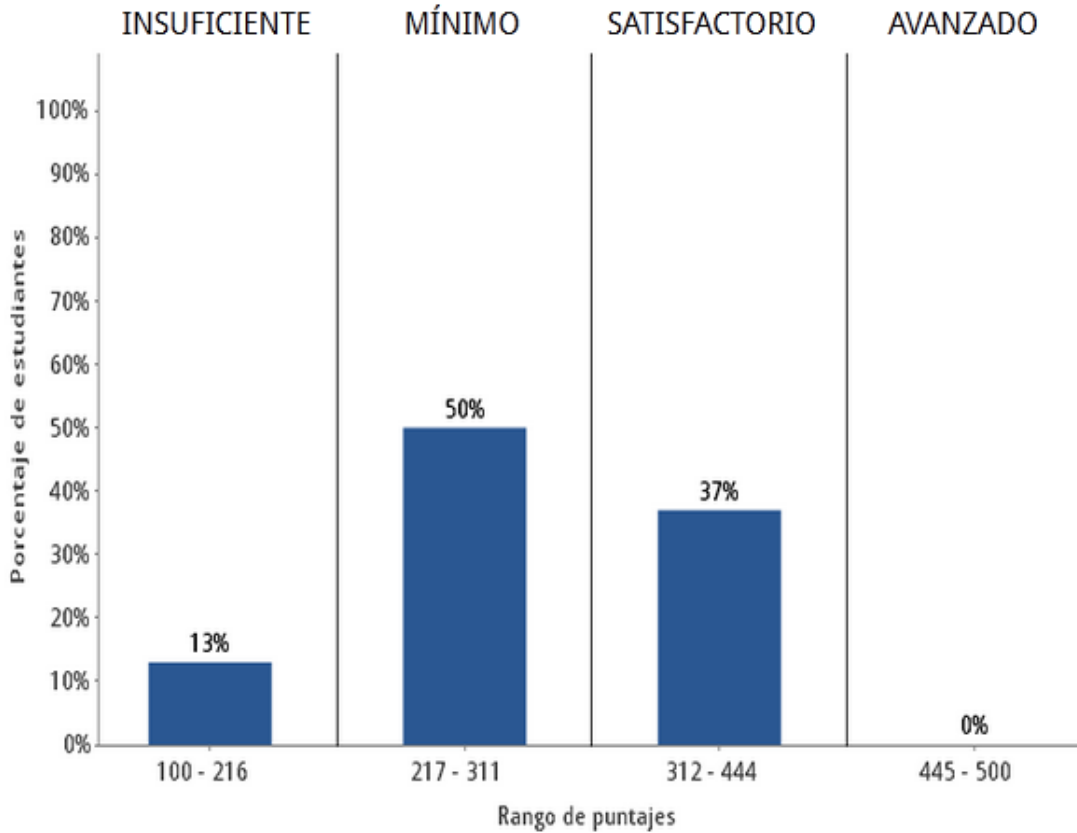


De los 41 estudiantes de este grado a 27 les correspondió presentar la prueba de Ciencias Naturales y los resultados permiten evidenciar que el resultado obtenido también se puede considerar como malo ya que el 66% (18 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados.



### Gráfico 5. Resultado del área de Lenguaje 2009 Grado 9

1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - noveno grado

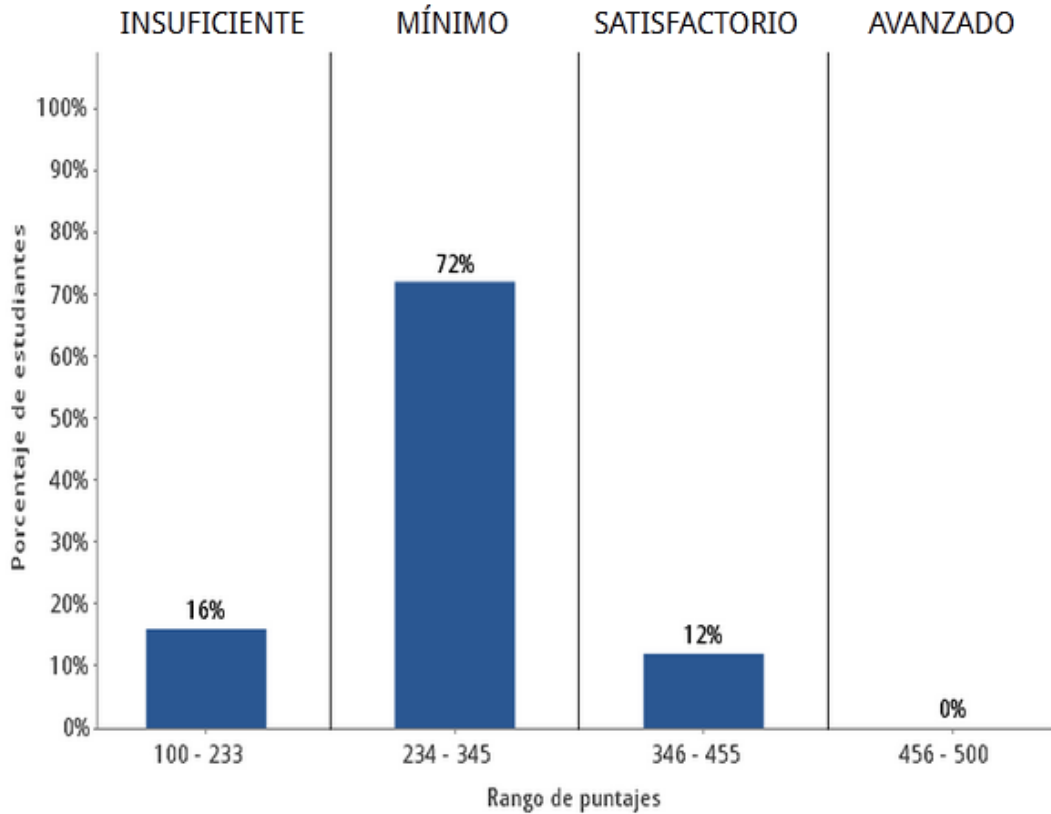


En el año 2009 el grado 9º estaba conformado por 55 estudiantes de los cuales a 37 les correspondió presentar la prueba de lenguaje obteniendo los resultados que se presentan en la figura 1 y que permiten concluir que el 63% (23 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados, por lo tanto los resultados en este área se pueden considerar como regulares.



## Gráfico 6. Resultado del área de Matemáticas 2009 Grado 9°

1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Matemáticas - noveno grado



De los 55 estudiantes de este grado a 37 les correspondió presentar la prueba de matemáticas y los resultados permiten evidenciar que el resultado obtenido también se puede considerar como malo ya que el 88% (33 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados.

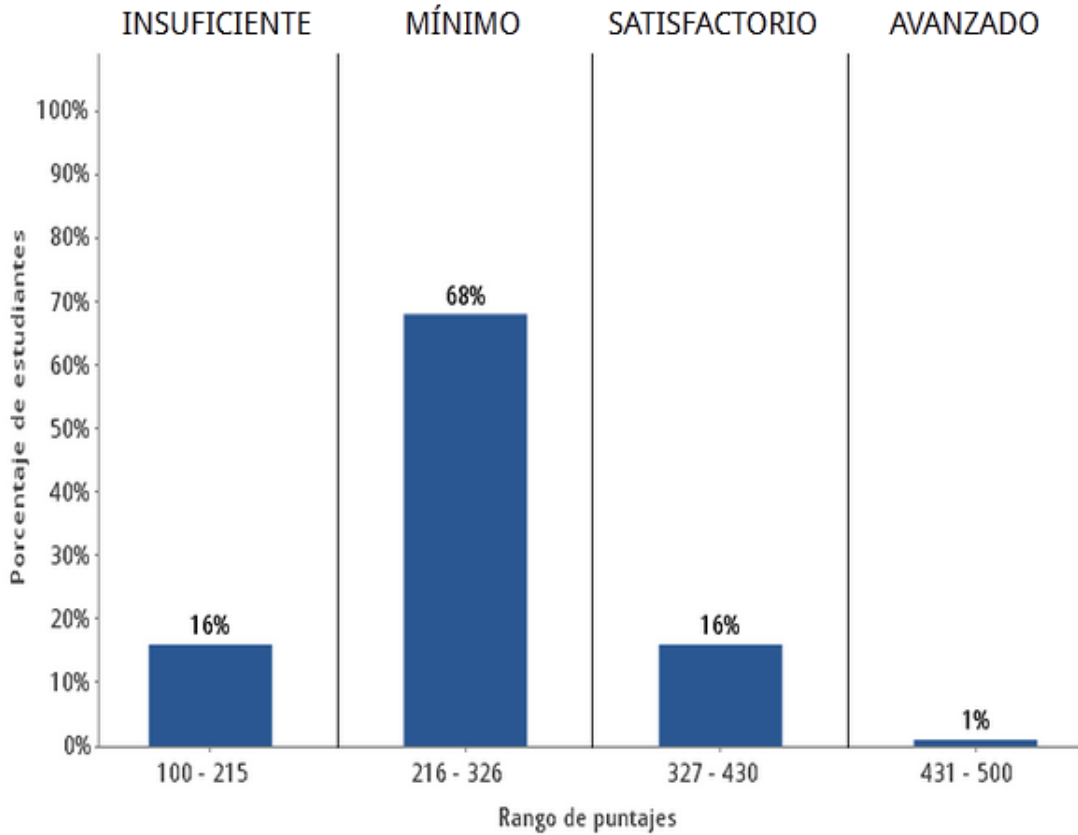
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Gráfico 7. Resultado del área de Ciencias Naturales 2009 Grado 9°

### 1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Ciencias naturales - noveno grado



De los 55 estudiantes de este grado a 36 les correspondió presentar la prueba de Ciencias Naturales y los resultados permiten evidenciar que el resultado obtenido también se puede considerar como malo ya que el 84% (30 estudiantes) de los estudiantes evaluados no tiene las competencias exigidas para el área y el grado evaluados.

#### 4.1.1.2 Pruebas Saber 11



Según el ICFES<sup>10</sup> el examen de Estado de la media nació en el año de 1968 para ayudar a las instituciones de educación superior en sus procesos de selección y admisión de los estudiantes. A partir del año 1980 se da su carácter obligatorio que conserva en la práctica hasta el día de hoy y a su función inicial se le suma la de ser un instrumento de información sobre la calidad educativa. Es una evaluación centrada en competencias, es decir, se le exige al estudiante movilizar conocimientos y habilidades hacia la actuación en una situación concreta.

Según el decreto 869 del año 2010 los objetivos de esta prueba son: seleccionar a los estudiantes para la educación superior, monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior.

Además de estos objetivos el ICFES<sup>11</sup> considera que esta prueba cumple diferentes propósitos con los diferentes actores del sistema educativo:

- A los estudiantes: proporcionar elementos para su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
- A las instituciones de educación superior: seleccionar candidatos idóneos para sus programas de formación y hacer seguimiento a su evolución académica.

---

<sup>10</sup> <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/antecedentes>

<sup>11</sup> <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/objetivos>



- A los establecimientos educativos: servir de referencia para sus procesos de autoevaluación y orientación de sus prácticas pedagógicas.
- A las autoridades educativas: construir indicadores de calidad.

La prueba Saber 11 hasta el 2013 evaluaba 8 pruebas listadas en un núcleo común: Lenguaje, Matemáticas, Biología, Física, Química, Ciencias Sociales, Filosofía e Inglés y una electiva que se refería a profundizaciones en Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Biología, Medio Ambiente y Violencia y sociedad.

A partir del año 2014 el ICFES modifica la estructura de la prueba Saber 11 y establece que el examen constara de 5 pruebas listadas de la siguiente manera: Matemáticas, Lectura crítica, Sociales y ciudadanas, Ciencias naturales e Inglés. Con dos subpruebas en Competencias ciudadanas y Razonamiento cuantitativo.

Los resultados de las pruebas Saber 11°, también arrojan resultados negativos pues en la Clasificación de Planteles que realiza el ICFES<sup>12</sup> cada año se evidencia de la siguiente manera:

- Año 2007: Bajo

---

<sup>12</sup> <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>

- Año 2008: Bajo
- Año 2009: Medio
- Año 2010: Bajo
- Año 2011: Bajo

Es importante además, tener en cuenta que en las Olimpiadas de Supérate con el Saber organizadas por el MEN y en las Olimpiadas del Conocimiento organizadas por la Secretaría de Educación del Departamento, la institución no logra pasar a rondas significativas y los resultados siempre arrojan que está por debajo del promedio del municipio

#### 4.1.2 Sistema institucional de Evaluación

El proceso evaluativo a nivel interno está reglamentado por el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y recoge las orientaciones establecidas en el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, en dicho sistema se establece que el proceso evaluativo será integral e híbrido entre una escala numérica y una escala cualitativa donde el estudiante que obtenga una nota entre 3.0 y 5.0 aprueba y el que no llegue a esta escala reprueba. El estudiante que desapruebe 3 áreas o más reprueba el año.



#### 4.1.3 Estrategias implementadas institucionalmente

Ante el panorama descrito en la sección anterior y teniendo en cuenta que en el año 2011 los docentes recibieron formación en Diseño Curricular por Competencias dentro del proceso de mejoramiento de la Educación Media en Antioquia, capacitación sobre el Sistema de Información de la Gestión de la Calidad Educativa (SIGCE) a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se trabajó fuertemente en la estructuración del Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) con asesoría del Área Metropolitana del Valle del Aburra se decide aprovechar todas estas formaciones que se recibieron para estructurar una estrategia que nos permitiera articularlas todas mediante la transversalidad.

En el año 2012 se implementa la transversalidad con el propósito de mejorar el rendimiento académico, esta estrategia se fundamenta en un currículo basado en competencias que integra los proyectos pedagógicos obligatorios (Proyecto ambiental escolar, Aprovechamiento del tiempo libre, Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Democracia) con las demás áreas obligatorias y optativas. Para implementar dicha estrategia se establecieron unas preguntas problematizadoras que son abordadas a través del desarrollo de las mallas curriculares transversales de las áreas obligatorias en articulación con los proyectos pedagógicos ya mencionados. La implementación de todo esta estructura curricular se lleva a cabo a través de una herramienta denominada semanario de clases, en la cual el docente planea y evalúa su práctica pedagógica con el ánimo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.



Para analizar la información recolectada en los instrumentos antes relacionados, hay que aclarar que como se dijo en el diseño metodológico esta fue una investigación de carácter descriptivo analítico con análisis cualitativos por lo que se aplicó análisis inferencial través de categorías anticipatorias, categorías emergente y marcos de interpretación.

Se procede de acuerdo al modelo de evaluación orientado hacia el perfeccionamiento CIPP y se hizo el análisis de acuerdo a los componentes de dicho modelo:

#### 4.2.1 Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Mediante una pauta de análisis documental se procedió a analizar el Proyecto Educativo Institución (PEI) con el objetivo de caracterizar el contexto en el que se decidió llevar a cabo la Transversalidad del Currículo, para dicho análisis se tomó como referencia los documentos que conforman el PEI.

Se puede afirmar que la Institución Educativa Rural Yarumito está regida por la normatividad colombiana, en especial por la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001, ofrece el servicio educativo desde Preescolar hasta Grado 11 con una Media Técnica Agropecuaria en Convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).



Es una Institución que pretende responder a las necesidades de la comunidad educativa mediante la puesta en marcha de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que hace énfasis en la formación humanística (Formación en Valores Humanos) basados en que la Institución debe ser “un espacio para aprender a vivir juntos” y comprometidos con una cultura que promueva la Paz y la Justicia Social. Se busca el desarrollo integral de los estudiantes mediante la libertad responsable, la organización y la participación democrática, que se caractericen por la unidad, la responsabilidad, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia.

La institución cuenta con 540 estudiantes, 1 Rector, 1 Coordinador, 24 docentes, 11 Administrativos. El 90% de los docentes son Licenciados y de esos el 60% tiene especializaciones. Adecuadamente distribuidos y que son fundamentales para desarrollar adecuadamente los procesos educativos y administrativos de la Institución establecidos en el PEI.

El PEI se convierte así en un sueño que se quiere hacer realidad cuando la Institución es un espacio de encuentro con el otro y con el saber, un espacio para el juego, la lúdica, la recreación, la cultura y un espacio altamente participativo y democrático. El PEI establece la necesidad de vivir en armonía con el entorno cultural, social y humano dándole sentido a la existencia humana.

El PEI se fundamenta en los siguientes conceptos claves:



- Desarrollo de competencias para la vida.
- Participación activa de los estudiantes en su aprendizaje.
- Docentes como orientadores y guías.
- Trabajo en equipo.
- Alianzas entre la escuela y otros agentes educativos.
- Diseño curricular integrado y articulado por competencias.
- Ambiente para el aprendizaje y la investigación.
- Compromiso con la sociedad y el desarrollo sostenible.
- Evaluación integral y permanente.
- Calidad y calidez educativa en todos los procesos.

La Institución es el centro activo de la vereda, donde se realizan las actividades culturales, religiosas, deportivas, recreativas y las reuniones de los vecinos para la toma de decisiones que los afectan en su vida diaria.



La comunidad es de sanas costumbres con gran sentido religioso y de respeto hacia el prójimo. La actividad económica se basa en la agricultura, la avicultura, la porcicultura, la ganadería y la jardinería (viveros). Los padres de familia y/o acudientes se emplean como mayordomos en las fincas circundantes, como obreros en las empresas presentes en la zona, otros son dueños de minifundios y ejercen como agricultores, otros son cosecheros o arrendatarios.

La mayoría de la población se encuentra en situación de pobreza y los ingresos que obtienen solo alcanzan para satisfacer las necesidades prioritarias y se presenta alto desempleo, falta de viviendas y analfabetismo. Los padres de familia participan activamente en los proyectos institucionales pero en su mayoría no alcanzan nivel básico de primaria en sus estudios. La población estudiantil que se atiende proviene de las 16 veredas circundantes, algunos estudiantes se demoran para llegar a la Institución hasta 2 horas. La mayoría de los egresados se dedica a cultivar la tierra, a trabajar como obreros en las empresas de la zona, prestan el servicio militar y unos pocos pueden continuar sus estudios superiores.

La Institución posee una granja escolar de 10.000 mts<sup>2</sup>, una casa para el granjero, un depósito, una porqueriza, un galpón de gallinas ponedoras, un galpón de pollos y un galpón de conejos que sirven de apoyo para el desarrollo de la Media Técnica en Agropecuaria.

Dentro de este contexto se evidencia bajo desempeño académico de los estudiantes tanto en las pruebas internas como externas, población flotante debido a la cuestión laboral, deserción escolar por la falta de transporte, por la jornada escolar y por el proceso de privatización de la



educación pública. Falta acompañamiento pertinente de los padres de familia y/o acudientes en los procesos académicos y de convivencia escolar de los estudiantes.

De este análisis documental también se pueden analizar los recursos humanos, técnicos, materiales y de planificación que se tenían para implementar la Transversalidad.

En cuanto a los recursos humanos la institución contaba con 540 estudiantes, 1 Rector, 1 Coordinador, 24 docentes, 11 Administrativos. El 90% de los docentes son Licenciados y de esos el 60% tiene especializaciones. Adecuadamente distribuidos y que son fundamentales para desarrollar adecuadamente los procesos educativos y administrativos de la Institución.

Los recursos técnicos incluían una plataforma virtual donde los docentes registraban las notas de los estudiantes y formatos digitales en el que podían realizar su planeación y evaluar su práctica pedagógica, formación en currículo por competencias, Sistema de Información de la Gestión de la Calidad Educativa (SIGCE), Plataforma ICFES, Plataforma SUPERATE con el saber.

Los recursos materiales comprendían una planta física adecuada que se encuentra ubicada en una zona campestre y alberga 13 aulas de clases bien dotadas, 1 aula de sistemas con 70 computadores, 1 aula taller con biblioteca incluida, 1 auditorio, 3 oficinas administrativas, 2 salas de profesores, restaurante escolar, cancha polideportiva, servicios sanitarios, servicio telefónico, servicio de internet.



Por último, los recursos de planificación con los que se contaban eran el Proyecto

Educativo Institucional (PEI), Plan de estudios, Mallas Transversales de las diferentes áreas y proyectos obligatorios que conforman el Currículo, Formato de Planeación, Manual de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación.

#### 4.2.2 Análisis documental de las Actas del Consejo Directivo y Consejo Académico comprendidas entre los años 2008 y 2010

Con la pauta de análisis documental se buscaba complementar la caracterización del Contexto en el cual se decidió llevar a cabo el proceso de la Transversalidad del Currículo.

En las actas (**Ver Anexo 1**) no se evidencia el modelo pedagógico en el cual está inscrito la institución para desarrollar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje; por lo tanto, no se da cuenta de la planeación, la evaluación y los planes de mejoramiento institucionales. Se analizan los resultados académicos por periodos, se realiza la evaluación y promoción de los estudiantes, se hacen planes de mejoramiento y se resuelven los casos de dificultades de la convivencia escolar.

Aunque en las actas se menciona en repetidas ocasiones la necesidad de aplicar un plan de mejoramiento institucional debido al bajo rendimiento académico de los estudiantes no es claro en qué consiste ni cómo se desarrollaría, se limita a dejar la responsabilidad en los docentes por áreas y para que un plan de mejoramiento sea efectivo debe de ser una política



institucional con objetivos claros, planeación unificada y evaluación a partir del modelo pedagógico institucional.

En las actas también se abordan temas enfocados a buscar la Transversalidad en la Institución como la comprensión lectora, expocreatividad, pruebas tipo ICFES al finalizar cada período académico y algunos proyectos obligatorios, pero falta profundizar en los planteamientos de estas ideas y en las estrategias para aplicarlas.

#### 4.2.3 Análisis documental del cuestionario Semiestructurado aplicado a los docentes

El Cuestionario Semiestructurado (**Ver Anexo 2**) fue aplicado a 13 docentes escogidos intencionalmente de las de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Educación Ética, Matemáticas y Humanidades con el fin de recabar información sobre la experiencia que han tenido con la implementación de la Transversalidad, es decir se buscaba adquirir información sobre el componente correspondiente al Proceso dentro del Modelo CIPP.

El instrumento constaba de 13 preguntas abiertas y 4 preguntas cerradas (demográficas) y le fue aplicado a 14 docentes de la Institución Educativa Rural Yarumito teniendo en cuenta las áreas que evalúa el ICFES y las áreas que tienen un alto impacto en la formación ciudadana como son la Educación Artística, la Educación Ética y Educación Física.

Al preguntársele a los docentes lo que para ellos significa el concepto de **Transversalidad**, la mayoría coincidió en estas tres definiciones: una estrategia para abordar un contenido o una temática desde diferentes áreas del conocimiento o la integración de las áreas para la enseñanza – aprendizaje de una temática, es interactuar desde mi área con las demás áreas y por último es el abordaje de un problema, tópico, situación o tema de clase, desde varias áreas del conocimiento de manera articulada entre estas, de manera que exija desarrollar competencias entre los estudiantes.

Al preguntársele a los docentes lo que para ellos significaba el concepto de **Formación Ciudadana**, respondieron: es ofrecer educación en valores personales y sociales para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, es formar seres humanos capaces de enfrentar los retos y exigencias de la sociedad, es formar basados en valores para que los individuos podamos vivir en sociedad, tiene que ver o se relaciona con la educación que deben recibir las personas para que puedan vivir con buena convivencia con sus semejantes, es la construcción de una persona con criterios éticos, sociales, reflexiva y conocedora de sus derechos y deberes y por último que es el proceso que se realiza para la socialización de los estudiantes, principalmente con la educación en valores sociales como la participación, la convivencia, la cooperación, entre otros.

Al preguntársele a los docentes lo que para ellos significaba el concepto de **Desempeño Académico**, respondieron: desenvolvimiento de los estudiantes según los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es el proceso de



aprendizaje, con sus logros y dificultades de cada estudiante, relación que se establece con el saber y la aplicación que con este se genera, es una evaluación o medida de las capacidades de los estudiantes, rendimiento de los estudiantes en cada una de las áreas y es el resultado que se obtiene dentro de un proceso académico.

Al pedírsele a los docentes que **describan brevemente la forma como planifican y aplican la Transversalidad en sus clases**, ellos argumentaron que: primero toman como referente los estándares del área, las competencias y hacen uso de las mallas elaboradas institucionalmente y las relaciona con los ejes temáticos de su área, reuniéndose con docentes de otras áreas para acordar los temas o contenidos que se necesitan para determinado grado y la situación problema que se trabajará, tratan de explicar las temáticas y a partir de ellas las aplican en la resolución de problemas, con carteleras, fechas, semanas del periodo, pasatiempos, talleres, dramatizaciones, planifican con el PRAE: a partir de la pregunta problematizadora plantea una ruta de trabajo: conceptualización, investigación, relación de conceptos con el área, asignación de tareas, socialización, divulgación y evaluación

Al pedírsele a los docentes que **dificultades han tenido para implementar la Transversalidad**, ellos argumentaron que: tienen dificultad para transversalizar con algunas áreas por la especificidad de su saber, por ejemplo las matemáticas, faltan espacios físicos y de tiempo para realizar planeación entre docentes, la generación de actividades no programadas que alteran la planeación, no hay un equipo de trabajo colaborativo que sea el molino para trabajar la transversalidad en equipo y algunos conceptos del área que no tienen relación con la pregunta problematizadora.



Al indagarles sobre la **evaluación de su práctica pedagógica**, ellos respondieron lo siguiente: la evalúan a través del análisis del semanario de clases (planeación) y del resultado de los estudiantes en el proceso evaluativo, con talleres, con socializaciones, exposiciones, coevaluaciones, con retroalimentación permanente, de acuerdo al avance y actitud de los estudiantes frente a la clase, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes, la comunicación dentro del aula, los resultados académicos y motivación frente a la clase, a través de lo evidenciado en su convivencia escolar, reflexionando acerca de los resultados que obtienen los estudiantes y mediante un proceso permanente dentro y fuera del aula sin olvidar la autoevaluación.

Al indagarles **de qué manera logran los fines de la educación en su práctica pedagógica**, ellos respondieron lo siguiente: a través de la formación de una persona crítica y un desempeño adecuado, orientando las clases hacia el saber Ser, saber Tener, y saber Hacer, desarrollando las competencias del área y promocionando estudiantes más reflexivos, vivenciando la academia y la convivencia en cada una de las clases, mediante la formación de hombres y mujeres críticos, pluralistas, tolerantes, democráticos, fomentando en el aula la creatividad, la adquisición de conocimientos científicos, el cuidado del medio ambiente, la preservación de la salud y el uso de las tecnologías, en la enseñanza aprendizaje de temas, buscando el desarrollo integral de los estudiantes tanto académicamente como en su convivencia social en el contexto y procurando que mis discentes aprendan lo más o mínimo posible de las diferentes áreas del conocimiento y orientado en todo momento a su proceso de formación personal.

Al indagarles **de qué manera usan los estándares de competencias para generar situaciones educativas en su práctica pedagógica**, ellos respondieron lo siguiente: aplicándolos en las situaciones cotidianas que se dan en el clima o ambiente de aula, fomentando ejercicios que promuevan el análisis crítico, la valoración del otro y en general en los que el estudiante fortalezca sus habilidades comunicativas, usándolos como base fundamental de la planeación, usándolos como guía de la planeación y la contextualización desde la realidad del estudiante, a partir del estándar se integra con otros para entrelazar saberes.

Al preguntarles **de qué manera influyen los resultados de las pruebas externas en su práctica pedagógica**, ellos respondieron lo siguiente: a través de la planeación se trata de aportar al mejoramiento de los resultados, influyen directamente porque hacen que se replanteen, se reformulen y se realicen nuevas e innovadoras prácticas, influyen directamente ya que es un mecanismo de presión que la institución. La comprensión lectora y la resolución de pruebas tipo saber hacen parte de la planeación, son una invitación a revisar la práctica pedagógica y son un reto para mejorar los procesos.

Al preguntarles **cómo abordan el concepto de formación ciudadana en su práctica pedagógica**, ellos respondieron lo siguiente: de manera oportuna haciendo valer la importancia de esto, como el respeto por el otro y promoviendo diálogos para la resolución de conflictos, desde la orientación grupal y permitiendo que los estudiantes se identifiquen como seres sociales con derechos y deberes, por medio de la construcción del concepto de



Sociedad Civil, la cual consiste en la participación activa políticamente de los ciudadanos en la construcción de su propio país, desde la convivencia misma del aula de clases y la resolución de conflictos en ella, mediante la resolución de los problemas cotidianos que se presentan en su realidad, a través de conversatorios con los estudiantes se hace una construcción colectiva sobre el pensar y el sentir de ellos, del cómo se podría tener una vida en armonía consigo mismo y con el mundo y garantizándoles a los estudiantes el derecho a la educación, a la participación, a la expresión de sus ideas y pensamientos, resaltando la práctica de los valores y la sana convivencia.

Al indagarles **que si la transversalidad aporta al mejoramiento académico de los estudiantes**, ellos opinaron lo siguiente: si porque una temática se puede mirar desde distintos enfoques o miradas científicas, si porque podría facilitar la relación de saberes y promover en el estudiante el análisis, la deducción y en general una mejor comprensión de temáticas diversas, si porque el estudiante reconoce la interrelación de saberes y de su utilidad en los espacios que actúa, si porque permite que los estudiantes comprendan mejor los conocimientos ya que los puede utilizar en diferentes contextos.

Al hacer referencia al **desempeño académico de los estudiantes en el área y/o asignatura que orientan**, los docentes dijeron que: es un desempeño básico ya que la mayoría de los estudiantes aplican la ley del menor esfuerzo, hay diferentes desempeños en los estudiantes, en términos cualitativos es muy bueno pero falta disciplina en la lectura, el desempeño presenta bajos niveles de comprensión y análisis, el desempeño tiene más dificultades que fortalezas, en la medida que pierden muchos estudiantes, desde lo que se



evidencia en el aula diría que bien pero cuando se confronta con la pruebas externas el

desempeño es apenas aceptable, aun falta mucho por hacer porque son variedad de factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay algunos estudiantes sobresalen pero la mayoría está en un nivel medio y es regular porque muchas veces se evidencia poca comprensión.

#### 4.2.4 Análisis documental sobre el diagnóstico de la convivencia escolar

Siguiendo con el proceso de obtener información sobre el componente de Proceso se analizaron aspectos relacionados con la formación ciudadana de un diagnóstico de la convivencia escolar que se hizo en el año 2013. El diagnóstico de la Convivencia Escolar se realizó en dos tiempos, el 15 de abril de 2013 (**Ver Anexo 3**) se hace el diagnóstico mediante una orientación de grupo liderada por el docente orientador, la dinámica consiste en hacer un conversatorio para que los estudiantes diagnosticaran el estado de la Convivencia Escolar en la Institución Educativa Rural Yarumito

Los orientadores de grupo en la primera hora de clases del día lunes 15 de abril de 2013 se reunieron con su respectivo grupo y realizan la actividad que tuvo como insumo las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por Convivencia Escolar?



- ¿Cómo es la Convivencia Escolar en el Aula de Clases?
- ¿Qué opinas de la Convivencia Escolar Institucional?
- ¿Qué aspectos negativos tiene la Convivencia Escolar Institucional?
- ¿Qué aspectos positivos tiene la Convivencia Escolar Institucional?
- Cuando se presentan problemas en la Convivencia Escolar ¿Qué haces para solucionarlos?
- ¿Qué acciones realizan los docentes y directivos docentes para mejorar la convivencia escolar?
- ¿Te gustan las medidas que toman los docentes y directivos docentes para mejorar la Convivencia Escolar?
- ¿Hay docentes y directivos docentes que afectan negativamente la Convivencia Escolar? ¿Cómo?
- ¿Hay estudiantes que afectan negativamente la Convivencia Escolar? ¿Cómo?

La actividad desarrollada arrojó los siguientes resultados:



En referencia a la convivencia escolar se encontraron definiciones como: “*es comportarse bien*”, “*es dar un abrazo, regalar una flor*”, “*decir palabras lindas a los compañeros y a la profesora*” del grado de Preescolar, hasta la concepción de que la convivencia escolar es la forma como nos relacionamos con los demás y con nuestro entorno. Es la forma como nos relacionamos con los demás miembros de la comunidad educativa y con nosotros mismos.

Los estudiantes en su gran mayoría consideran que la convivencia escolar es buena ya que no se presentan agresiones físicas ni amenazas. Consideran que la mayor dificultad que existe en el aula de clases son las conversaciones y risas cuando no es adecuado, afectando el trabajo realizado por los docentes. Otro fenómeno que se presenta sobre todo en los grados sextos y séptimos es la pérdida de útiles escolares entre algunos estudiantes. Salen del aula sin autorización del docente. Desaseo en el salón.

La mayoría de los estudiantes considera que la convivencia escolar es buena pues se manejan relaciones armónicas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y que como en todas las relaciones se presentan algunas dificultades pero siempre se privilegia el diálogo para superarlas.

Dentro de los aspectos que se deben mejorar a nivel de la convivencia escolar los estudiantes opinan que el aseo de la institución, espacios para evitar el sol, las palabras soeces, los juegos bruscos, la forma de comunicarse con los demás.

En cuanto a los aspectos positivos opinan que se privilegia la solución pacífica de los conflictos, se respeta la diferencia, sentido de pertenencia, la unión, el compañerismo, la solidaridad, el entorno natural.

Al momento de solucionar los problemas de convivencia escolar, que se le presentan, la mayoría de los estudiantes privilegian el diálogo como herramienta para solucionar las diferencias y hacen el uso del conducto regular para darle trámite a las dificultades que se presentan en cuanto a la convivencia escolar.

Los estudiantes afirman que los docentes establecen estrategias para mejorar la convivencia escolar como las orientaciones de grupo, correctivos pedagógicos como reflexiones, charlas, consejos, llamadas de atención, campañas, observaciones, citaciones a padres de familia.

Los estudiantes consideran adecuadas las medidas tomadas por los docentes y directivos porque están encaminadas a formar como ciudadanos integrales y que le brinden un adecuado servicio a su comunidad.

Los estudiantes consideran que no hay docentes que afectan negativamente la convivencia escolar, que a veces se presentan dificultades en las relaciones pero que esto está dentro de los sucesos normales de toda convivencia. Quisieran que los docentes los escucharan y entendieran un poco más.

Los estudiantes consideran que hay estudiantes que afectan negativamente la convivencia escolar porque generan desordenes durante el desarrollo de las clases, se les dificulta cumplir las normas establecidas en el Manual de Convivencia, no portan adecuadamente el uniforme, usan palabras soeces, llegan tarde.

El 6 de mayo de 2013 se aplicó a los docentes y directivos docentes un cuestionario para conocer sus opiniones acerca de la convivencia escolar en la Institución Educativa, para dicho ejercicio se toman como insumo las 10 preguntas que también se les hicieron a los estudiantes.

Los docentes definieron la convivencia escolar como la forma en que se relacionan los miembros de la comunidad educativa.

Los docentes consideran que la convivencia escolar en las aulas de clase es buena, se presentan las dificultades comunes que hay en toda aula de clase pero se toman los correctivos necesarios y se continúa con la dinámica escolar. Los estudiantes que presentan comportamientos negativos frente al proceso académico son pocos y siempre se trata de que aporten positivamente a las dinámicas grupales.

Los docentes consideran que la convivencia escolar a nivel institucional es buena, ya que se nota un ambiente agradable, los miembros de la comunidad educativa comparten asertivamente, cuando se presentan dificultades siempre se privilegia el debido proceso.



Los docentes consideran que los aspectos negativos que tiene la convivencia escolar institucional son la ubicación de las dos plantas físicas ya que dificultan la comunicación asertiva, la falta de compromiso por parte de los docentes en la implementación del Manual de Convivencia, la falta unidad de criterio frente a los procesos implementados en la Institución Educativa, los malos comentarios de algunos compañeros en contra de otros docentes en presencia de alumnos y padres de familia, falta trabajar más como un equipo y falta una comunicación más asertiva y tener criterios más unificados frente a los procesos académicos y de convivencia escolar.

Los docentes consideran que los aspectos positivos que tiene la convivencia escolar institucional son el clima de respeto, amistad y calma que se respira en la Institución Educativa, el manejo del debido proceso y el conducto regular para superar y tramitar las dificultades que se presentan, las relaciones interpersonales son buenas, la calidad humana de los miembros de la comunidad educativa y el sentido de pertenencia.

Los docentes argumentan que cuando se presenta un problema en la convivencia escolar se sigue el procedimiento establecido en el Manual de Convivencia, es decir el conducto regular y el debido proceso. Siempre se privilegia el dialogo y la pedagogía del amor.

Los docentes dicen que se practican las orientaciones grupales cada mes, se dialoga con los demás miembro de la comunidad educativa acerca de la importancia del



cumplimiento de las normas. Se les orienta sobre la importancia de conocer el Manual de Convivencia. Trato cortés y respetuoso con los demás miembros de la comunidad educativa y ser un referente positivo para los demás miembros de la comunidad educativa. Mantenemos un diálogo sincero y ser cercano.

Los docentes consideran que las medidas que se toman para mejorar la convivencia escolar son adecuadas ya que toman como referente el Manual de Convivencia que es una construcción colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa y están ajustados a la normatividad colombiana. Sugieren que en los casos especiales que afectan negativamente la convivencia escolar se establezcan otras estrategias.

Los docentes opinan que hay otros docentes que afectan negativamente la convivencia escolar cuando generan comentarios negativos de otros compañeros y no abren la posibilidad del diálogo, cuando están pendientes de lo que hacen los demás compañeros solamente para mirar el lado negativo, cuando en algunas reuniones de profesores se suscitan discusiones que son personales y que no deben involucrar a los demás, cuando privilegian el bien particular por encima del bien común, cuando no acompañan asertivamente a los estudiantes cuando están en los actos de participación general.

Los docentes afirman que hay estudiantes que afectan negativamente la convivencia escolar porque no cumplen con las normas establecidas en el Manual de



Convivencia y tampoco se comprometen con el mejoramiento académico. Las conductas más comunes son: llegadas tarde, porte inadecuado del uniforme, incumplimiento con las tareas asignadas y desorden en el aula de clases.

La mayoría de los profesores dicen que si conocen el Manual ya que muchos participaron en su construcción y los docentes que han llegado hace poco se han ido apropiando del mismo y siguiendo los procedimientos establecidos allí para regular la convivencia escolar.

#### 4.2.5 Análisis de Escala de Likert

También se aplicó una Escala de Likert para analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en la implementación de la Transversalidad con el fin de obtener información para el componente Proceso del modelo CIPP. La escala fue aplicada a 38 estudiantes del grado undécimo, a 67 estudiantes de grado noveno y a 13 docentes.

##### 4.2.5.1 Grado Undécimo

La escala de Likert (**ver Anexo 4**) fue aplicada a 38 estudiantes que fueron escogidos de forma aleatoria de un total de 56 estudiantes. La Escala de Likert constaba de 34 ítems pero como resultado de los procesos de consistencia interna finalmente quedaron validados 25 ítems validados (**ver Anexo 4**).

Al sumar los resultados que obtuvieron cada uno de los 25 estudiantes al responder la escala son los siguientes:

**Cuadro 6. Resultados de la suma de los 25 ítems por estudiantes Grado Undécimo**

Estudiante 1	91	Estudiante 11	69	Estudiante 21	90	Estudiante 31	68
Estudiante 2	108	Estudiante 12	76	Estudiante 22	106	Estudiante 32	89
Estudiante 3	108	Estudiante 13	87	Estudiante 23	120	Estudiante 33	84
Estudiante 4	101	Estudiante 14	112	Estudiante 24	58	Estudiante 34	94
Estudiante 5	95	Estudiante 15	75	Estudiante 25	95	Estudiante 35	100
Estudiante 6	78	Estudiante 16	98	Estudiante 26	89	Estudiante 36	90
Estudiante 7	88	Estudiante 17	94	Estudiante 27	100	Estudiante 37	81
Estudiante 8	87	Estudiante 18	78	Estudiante 28	101	Estudiante 38	98
Estudiante 9	91	Estudiante 19	94	Estudiante 29	86	<b>Total</b>	<b>3446</b>
Estudiante 10	89	Estudiante 20	89	Estudiante 30	89		

El resultado total es de 3446, la media obtenida es:  $\bar{X}=3,63$  y la desviación estándar es  $S=12,475$

A continuación se discriminan los resultados obtenidos por cada categoría.

#### 4.2.5.1.1 Motivación hacia el aprendizaje



**Cuadro 7. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación hacia el aprendizaje  
Grado Undécimo**

<b>I1</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I18</b>	<b>I27</b>	<b>I32</b>	<b>I34</b>	<b>Total</b>
149	108	166	123	172	127	141	138	125	112	<b>1361</b>

Al sumar todos los ítems de la categoría de motivación hacia el aprendizaje se obtiene un resultado de 1361, una media de  $\bar{X}=3,58$  y una desviación estándar  $S = 21,408$ . La media obtenida en esta categoría es de  $\bar{X}=3,58$ , los estudiantes opinan que algunas veces se sienten motivados para estudiar, sin embargo la tendencia de la media apunta a casi a siempre, lo que sin duda es una buena perspectiva.

Se procede a relacionar a cada uno de los ítems que conforman la categoría:

Ítem 1: Me parece que las clases son interesantes porque tratan temas que me permiten solucionar problemas.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 149, la media:  $\bar{X}=3,92$  y la desviación estándar es  $S = 0,941$ . La media obtenida es:  $\bar{X}=3,92$  por lo que se puede afirmar que los estudiantes se sienten más satisfechos que insatisfechos en relación a lo interesante de sus clases, esto es un indicador importante ya que si los estudiantes consideran que sus clases son interesantes se sienten motivados para participar activamente en ellas.

Ítem 4: Deseo que las clases terminen rápido.



La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 108, la media:  $\bar{X}=3,15$  y la desviación estándar es  $S = 1,174$ . La media obtenida  $\bar{X}= 3,15$  permite evidenciar que los estudiantes algunas veces desean que sus clases terminen rápido, de acuerdo a los niveles de la escala esta media se encuentra en una posición media, es decir, que no da una respuesta contundente que permita afirmar con contundencia si los estudiantes desean o no desean que las clases terminen rápido.

Ítem 5: Me satisface cuando soluciono los problemas que me plantea el docente.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 166, la media:  $\bar{X}=4,37$  y la desviación estándar es  $S = 0,997$ . La media obtenida  $\bar{X}=4,37$  muestra una respuesta contundente al afirmar que los estudiantes casi siempre sienten satisfacción cuando solucionan los problemas que les plantea el docente, es decir, se sienten competentes y motivados para participar activamente en clase.

Ítem 6: Considero que lo único importante de las clases son los resultados que obtengo en la nota.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 123, la media:  $\bar{X}=3,27$  y la desviación estándar es  $S= 1,172$ . La media obtenida  $\bar{X}=3,27$  permite afirmar que los estudiantes consideran que algunas veces lo único importante de las clases son los resultados que



obtienen en la nota. Lo que también da a entender que existen otras cosas importantes que suceden en las clases.

Ítem 12: Pienso que las clases son una pérdida de tiempo.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 172, la media:  $\bar{X}=2,45$  y la desviación estándar es  $S= 1,006$ . La media obtenida es de  $\bar{X}=2,45$  lo que permite afirmar que los estudiantes rara vez consideran que sus clases sean una pérdida de tiempo, es decir, los estudiantes consideran que las clases son de utilidad.

Ítem 13: En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 127, la media:  $\bar{X}=3,34$  y la desviación estándar es  $S= 1,191$ . La media obtenida  $\bar{X}=3,34$  permite afirmar que los estudiantes consideran que los conocimientos que adquieren en la Institución son determinantes sólo algunas veces para la solución de problemas que se les presentan en su vida cotidiana.

Ítem 18: Considero que las notas que obtengo en los periodos académicos son el resultado únicamente de los exámenes escritos.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 141, la media:  $\bar{X}=3,71$  y la desviación estándar es  $S = 1,206$ . Teniendo en cuenta que la media que se obtiene es



$\bar{X}=3,71$  se puede afirmar que los estudiantes tienden a creer que los resultados que obtienen en los periodos académicos no son el reflejo únicamente de sus exámenes escritos.

Ítem 27: Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 138, la media:  $\bar{X}=3,63$  y la desviación estándar es  $S = 1,282$ . Teniendo en cuenta que la media que se obtiene es  $\bar{X}=3,63$  se puede decir que los estudiantes consideran que la institución tiende a tener los recursos que se necesitan para desarrollar las clases, pero que sin duda alguna falta mejorar en este aspecto.

Ítem 32: Se me dificulta encontrar un área que me motive a estudiarla.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 125, la media:  $\bar{X}=3,29$  y la desviación estándar es  $S = 1,183$ . La media que se obtiene es  $\bar{X}=3,29$  por lo que se infiere que a los estudiantes en algunas ocasiones se les dificulta encontrar un área que los motive a estudiarla.

Ítem 34: Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar.



La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 112, la media:

$\bar{X}=3,43$  y la desviación estándar es  $S =0,928$ . La media que se obtiene es  $\bar{X}=3,43$  por lo que se evidencia que los estudiantes consideran que algunas veces sus compañeros tienen motivación para estudiar.

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Motivación hacia el aprendizaje:

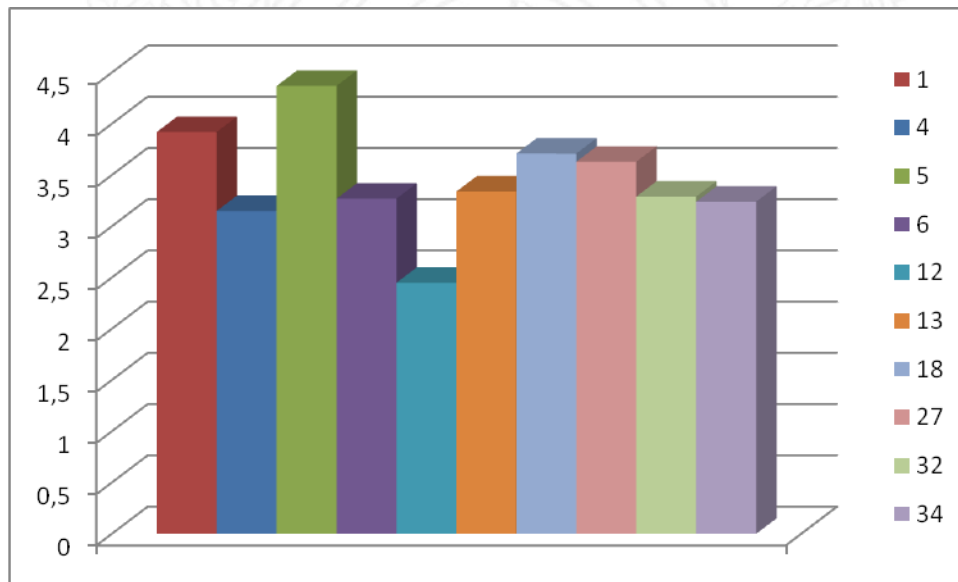
**Cuadro 8. Cuadro comparativo ítems categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Undécimo**

N°	ITEM	$\bar{X}$
1	Me parece que las clases son interesantes porque tratan temas que me permiten solucionar problemas.	3,92
4	Deseo que las clases terminen rápido	3,15
5	Me satisface cuando soluciono los problemas que me plantea el docente	4,37
6	Considero que lo único importante de las clases son los resultados que obtengo en la nota	3,27
12	Pienso que las clases son una pérdida de tiempo	2,45
13	En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana.	3,34
18	Considero que las notas que obtengo en los periodos académicos son el resultado únicamente de los exámenes escritos.	3,71
27	Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases.	3,63
32	Se me dificulta encontrar un área que me motive a estudiarla.	3,29
34	Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar.	3,24

En el siguiente gráfico se puede apreciar entonces como los ítems que más valoración tienen son el número 5, 1 y 18 respectivamente. Dichos ítems están relacionados con la aplicabilidad que le ven los estudiantes a sus clases en la solución de problemas que le plantean

los docentes, es decir, se puede evidenciar que la transversalidad trabajada desde las preguntas problematizadoras que se plantean desde el PRAES son motivantes y retadoras para los estudiantes.

**Gráfico 8. Ítems Categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Undécimo**



#### 4.2.5.1.2 Relación pedagógica

**Cuadro 9. Resultados de los ítems relacionados con la Relación pedagógica Grado Undécimo**

I3	I9	I14	I19	I23	I26	I28	I29	I30	I31	I33	Total
163	124	144	170	122	146	109	143	132	157	122	1532

Al sumar todos los ítems de la categoría de Relación pedagógica de los estudiantes se obtiene un resultado total de 1532, una media de:  $\bar{X}=3,66$  y una desviación estándar de:  $S =$



19,241. La media obtenida a nivel general en esta categoría es  $\bar{X}=3,66$  lo que permite interpretar que los estudiantes opinan que la relación pedagógica es susceptible de mejorar.

Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 11 ítems que la conforman:

Ítem 3: Los docentes me explican claramente los resultados de las actividades evaluativas.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 163, la media:  $\bar{X}=4,29$  y la desviación estándar es  $S = 0,802$ . La media que se obtiene es  $\bar{X}=4,29$  lo que permite inferir que los estudiantes se encuentran satisfechos ya que casi siempre los docentes les explican los resultados de las actividades evaluativas.

Ítem 9: Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 124, la media:  $\bar{X}= 3,27$  y la desviación estándar es  $S = 0,949$ . La media que se obtiene es  $\bar{X}= 3,27$  lo que significa que los estudiantes consideran que las preguntas problematizadoras que usan los docentes para direccionar el trabajo en el aula de clases algunas veces les parecen interesantes, lo que permite sugerir que los docentes replanteen las preguntas que están diseñando para que el trabajo en el aula sea más retador y motivante para los estudiantes.

Ítem 14: Las clases me parecen tediosas y repetitivas.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 144, la media:  $\bar{X}= 3,79$  y la desviación estándar es  $S= 0,810$ . La media obtenida es  $\bar{X}= 3,79$ , es decir los estudiantes consideran que algunas veces con tendencia a casi siempre las clases de los docentes les parecen tediosas y repetitivas.

Ítem 19: Los docentes me explican cuando no entiendo un tema.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 170, la media:  $\bar{X}= 4,47$  y la desviación estándar es  $S= 0,861$ . La media obtenida  $\bar{X}= 4,47$  plantea que los estudiantes consideran que los docentes casi siempre, tendiendo a siempre, explican los temas en los que ellos tienen dificultades.

Ítem 23: Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 122, la media:  $\bar{X}= 3,21$  y la desviación estándar es  $S =1,142$ . La media obtenida  $\bar{X}= 3,21$  permite inferir que los estudiantes consideran que los docentes solo en algunas ocasiones trabajan proyectos que involucren diferentes áreas, es decir, no notan en el desarrollo de las clases que los docentes se ponen de acuerdo para trabajar en equipo.



Ítem 26: Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 146, la media:  $\bar{X} = 3,84$  y la desviación estándar es  $S = 1,174$ . La media de  $\bar{X} = 3,84$  el mensaje que manda es que los estudiantes algunas veces con tendencia a casi siempre consideran que a sus docentes les falta motivación para dictar las clases.

Ítem 28: Los docentes desarrollan sus clases siempre de la misma manera.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 109, la media:  $\bar{X} = 2,87$  y la desviación estándar es  $S = 1,119$ . La media de  $\bar{X} = 2,87$  nos muestra que los docentes no varían la forma como desarrollan sus clases.

Ítem 29: Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 143, la media:  $\bar{X} = 3,76$  y la desviación estándar es  $S = 1,282$ . Con la media de  $\bar{X} = 3,76$  lo que se muestra es que los estudiantes consideran que los docentes algunas veces, con tendencia a casi siempre, les explican porque son importantes las áreas que enseñan. Se considera este un aspecto a fortalecer ya que si los estudiantes saben cuál es la aplicabilidad del conocimiento que están adquiriendo se sentirán mucho más motivados a aprender.

Ítem 30: Considero que los docentes no explican lo suficiente la temática de su clase.



La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 132, la media:

$\bar{X}= 3,47$  y la desviación estándar es  $S = 1,202$ . Con la media de  $\bar{X}= 3,47$  los estudiantes consideran que a los docentes les falta profundizar en la explicación de los temas que desarrollan durante las clases.

Ítem 31: Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 157, la media:  $\bar{X}= 4,13$  y la desviación estándar es  $S= 0,875$ . La media que se obtiene  $\bar{X}= 4,13$  permite inferir que los estudiantes consideran que los docentes casi siempre fomentan el liderazgo de ellos, es decir, que a través de sus clases los docentes van desarrollando este tipo de competencias que son muy importantes al momento de enfrentar los retos que plantea el contexto donde se desenvuelven los estudiantes.

Ítem 33: Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 122 la media:  $\bar{X}= 3,21$  y la desviación estándar es  $S=1,233$ . Según la media  $\bar{X}= 3,21$ , los estudiantes siguen considerando que a los docentes les falta variar la forma como desarrollan sus clases, hacerlas más activas. Solamente algunas veces creen que los docentes han hecho las clases motivantes.

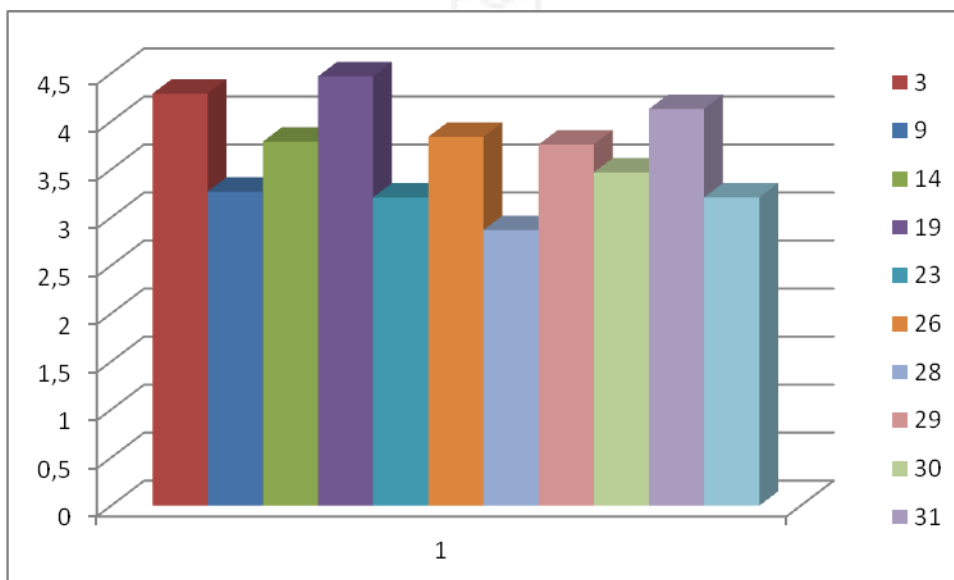
A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Relación pedagógica:

**Cuadro 10. Cuadro comparativo ítems categoría relación pedagógica Grado Undécimo**

N°	ITEM	$\bar{X}$
3	Los docentes me explican claramente los resultados de las actividades evaluativas.	4,29
9	Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases.	3,27
14	Las clases me parecen tediosas y repetitivas.	3,79
19	Los docentes me explican cuando no entiendo un tema.	4,47
23	Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas.	3,21
26	Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases.	3,84
28	Los docentes desarrollan sus clases siempre de la misma manera.	2,87
29	Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan.	3,76
30	Considero que los docentes no explican lo suficiente la temática de su clase.	3,47
31	Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes.	4,13
33	Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes.	3,21

En el siguiente gráfico se puede apreciar entonces como los Ítems que más valoración tienen son el número 19, 3 y 31 respectivamente. Dichos ítems están relacionados con la cercanía y la disposición que tienen los docentes para explicarle a los estudiantes cuando estos no entienden un tema, además los alumnos le reconocen a los docentes su disponibilidad para promover liderazgos.

**Gráfico 9. Ítems Categoría relación pedagógica Grado Undécimo**



4.2.5.1.3 Pertenencia y participación

**Cuadro 11. Resultados de los ítems relacionados con la Pertenencia y Participación Grado Undécimo**

I2	I16	I20	I21	Total
141	127	128	157	553

Al sumar todos los ítems de la categoría de pertenencia y participación se obtiene un resultado total de 553, una media de:  $\bar{X}=3,63$  y una desviación estándar de:  $S = 14,032$ . La media obtenida en esta categoría permite interpretar que los estudiantes tienen una opinión que se ubica entre los puntos comprendidos entre algunas veces y casi siempre, tendiendo a esta última opción.



Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 4 ítems que la conforman:

Ítem 2: Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 141, la media:  $\bar{X} = 3,71$  y la desviación estándar es  $S = 1,010$ . La media obtenida permite inferir que los estudiantes consideran que rara vez se les dificulta trabajar con sus compañeros de aula, dicho de otra manera que casi siempre trabajan en armonía con sus compañeros.

Ítem 16: Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 127, la media:  $\bar{X} = 3,34$  y la desviación estándar es  $S = 1,529$ . De acuerdo a la media se puede afirmar que los estudiantes consideran que sus docentes algunas veces tienen en cuenta sus opiniones, por lo que se hace necesario abrir más el espacio de participación a los estudiantes.

Ítem 20: Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 128, la media:  $\bar{X} = 3,37$  y la desviación estándar es  $S = 1,667$ . Según la media los estudiantes consideran que algunas veces el dialogo no ayuda a solucionar sus conflictos con los compañeros, es importante



entonces, liderar más procesos de convivencia escolar donde se fortalezcan los procesos de resolución pacífica de conflictos.

Ítem 21: Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento.

La suma total de las respuestas de los 38 estudiantes da como resultado: 157, la media:  $\bar{X}$  = 4,13 y la desviación estándar es  $S$  = 1,211. De acuerdo a la media obtenida se puede afirmar que los estudiantes consideran que casi siempre los docentes les demuestran su interés de que ellos superen las dificultades académicas y de convivencia escolar que están presentando.

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Pertenencia y Participación:

**Cuadro 12. Cuadro comparativo ítems categoría Pertenencia y participación Grado Undécimo**

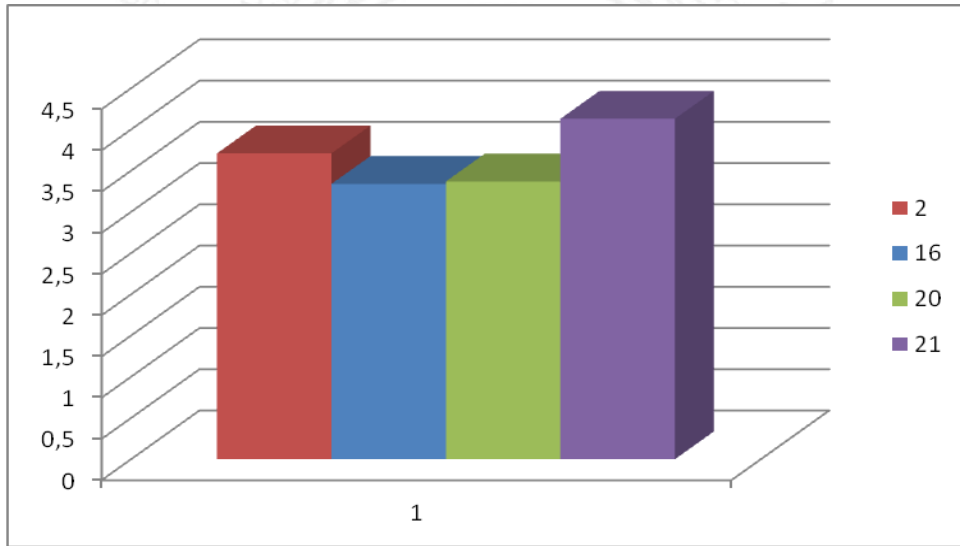
N°	ITEM	$\bar{X}$
2	Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros.	3,71
16	Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones.	3,34
20	Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros.	3,37
21	Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento.	4,13

En el siguiente gráfico se puede apreciar entonces como los Ítems que más valoración tienen son el número 21 y 2 respectivamente. Dichos ítems están relacionados con las



relaciones que tienen los estudiantes entre ellos y la preocupación que tienen los docentes para que los estudiantes superen sus dificultades.

**Grafico 10. Ítems categoría relaciones interpersonales Grado Undécimo**



4.2.5.2 Grado Noveno

La escala de Likert fue aplicada a 46 estudiantes que fueron escogidos de forma aleatoria de un total de 67 estudiantes. La escala constaba de 34 ítems, los mismos ítems que contenía la escala aplicada a los estudiantes del Grado 11, pero como resultado de los procesos de consistencia interna finalmente quedaron validados 27 ítems validados (ver Anexo 4).

**Cuadro 13. Resultados de la suma de los 27 ítems por estudiantes Grado Noveno**

Estudiante 1	96	Estudiante 11	84	Estudiante 21	87	Estudiante 31	66	Estudiante 41	81
Estudiante 2	112	Estudiante 12	94	Estudiante 22	108	Estudiante 32	92	Estudiante 42	101



Estudiante 3	102	Estudiante 13	96	Estudiante 23	117	Estudiante 33	98	Estudiante 43	100
Estudiante 4	97	Estudiante 14	79	Estudiante 24	114	Estudiante 34	101	Estudiante 44	117
Estudiante 5	78	Estudiante 15	120	Estudiante 25	94	Estudiante 35	103	Estudiante 45	111
Estudiante 6	93	Estudiante 16	109	Estudiante 26	103	Estudiante 36	101	Estudiante 46	121
Estudiante 7	97	Estudiante 17	98	Estudiante 27	97	Estudiante 37	98	<b>Total</b>	<b>4509</b>
Estudiante 8	85	Estudiante 18	69	Estudiante 28	100	Estudiante 38	82		
Estudiante 9	74	Estudiante 19	104	Estudiante 29	104	Estudiante 39	104		
Estudiante 10	121	Estudiante 20	92	Estudiante 30	106	Estudiante 40	103		

El resultado total es de 4509, la media obtenida es:  $\bar{X}=3,63$  y la desviación estándar es:  $S = 13,146$

A continuación se discriminan los resultados obtenidos por cada categoría.

#### 4.2.5.2.1 Motivación hacia el aprendizaje

**Cuadro 14. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación hacia el aprendizaje  
Grado Noveno**

<b>I1</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I12</b>	<b>I13</b>	<b>I15</b>	<b>I24</b>	<b>I25</b>	<b>I27</b>	<b>I32</b>	<b>I34</b>	<b>Total</b>
184	149	207	150	221	177	125	153	188	193	173	142	<b>2062</b>



Al sumar todos los ítems de la categoría de motivación de los estudiantes se obtiene un resultado total de 2062, una media de:  $\bar{X}=3,74$  y una desviación estándar de:  $S = 28,565$ . Se puede evidenciar que de acuerdo a la media, los estudiantes consideran que con la estrategia de la transversalidad se da una tendencia a que casi siempre se motivan a desarrollar lo que planea los docentes en las clases.

Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 12 ítems que la conforman:

Ítem 1: Me parece que las clases son interesantes porque tratan temas que me permiten solucionar problemas.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 184, la media:  $\bar{X}= 4,0$  y la desviación estándar es  $S = 0,760$ . De acuerdo a la media los estudiantes consideran que casi siempre las clases que reciben de sus docentes tratan temas que les permiten solucionar problemas, aspecto este sin duda muy importante porque permite evidenciar que los docentes trabajan aspectos útiles para los estudiantes.

Ítem 4: Deseo que las clases terminen rápido.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 149, la media:  $\bar{X}= 3,24$  y la desviación estándar es  $S = 0,992$ . La media permite afirmar que los estudiantes consideran que algunas veces desean que las clases terminen rápido, lo que evidencia una vez



que el trabajo que se genera en las aulas es motivante para ellos ya que si no fuera así los resultados hubieran arrojado una media más alta, es decir, tendiendo a casi siempre o siempre.

Ítem 5: Me satisface cuando soluciono los problemas que me plantea el docente.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 207, la media:  $\bar{X} = 4,5$  y la desviación estándar es  $S = 0,888$ . La media permite afirmar que los estudiantes le fascinan las clases donde el docente les plantea retos y solución de problemas, actividades en plena consonancia con lo que busca la transversalidad.

Ítem 6: Considero que lo único importante de las clases son los resultados que obtengo en la nota.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 150, la media:  $\bar{X} = 3,26$  y la desviación estándar es  $S = 1,436$ . La media permite afirmar que los estudiantes consideran que solamente algunas veces lo único importante en las clases es la nota.

Ítem 12: Pienso que las clases son una pérdida de tiempo.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 221, la media:  $\bar{X} = 2,90$  y la desviación estándar es  $S = 0,581$ . La media permite afirmar que los estudiantes en una alta probabilidad rara vez o algunas veces consideran que las clases sean una pérdida de



tiempo. Lo que es un indicador muy importante ya que evidencia que los estudiantes consideran que el trabajo realizado en el aula es útil para ello.

Ítem 13: En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 177, la media:  $\bar{X} = 3,85$  y la desviación estándar es  $S = 0,942$ . De acuerdo a la se puede decir que los estudiantes consideran que algunas veces con tendencia a casi siempre que el aprendizaje que obtienen en el aula de clases les permite solucionar problemas de la vida cotidiana.

Ítem 15: Las clases tratan temas que son de importancia para vereda donde vivo.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 125, la media:  $\bar{X} = 2,71$  y la desviación estándar es  $S = 1,276$ . La media permite afirmar que los estudiante consideran que rara vez con tendencia a algunas veces los temas que trabajan en el aula son de importancia para la vereda en la que ellos viven.

Ítem 24: Se me dificulta desarrollar las actividades que me asignan mis docentes.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 153, la media:  $\bar{X} = 3,33$  y la desviación estándar es  $S = 0,990$ . La media indica que los estudiantes consideran que algunas veces las actividades que programan los docentes se le dificultan lo que se puede



considerar una opinión de consenso ya que generalmente eso sucede en el desarrollo de las clases.

Ítem 25: Respeto las normas de la institución educativa porque considero que aportan a mi formación como persona.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 188, la media:  $\bar{X} = 4,09$  y la desviación estándar es  $S = 1,112$ . La media nos indica que los estudiantes opinan que casi siempre cumplen con las normas establecidas en la Institución Educativa lo que manda un mensaje positivo sobre los resultados que se vienen obteniendo en la formación ciudadana de los mismos.

Ítem 27: Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 193, la media:  $\bar{X} = 4,20$  y la desviación estándar es  $S = 0,909$ . La media nos indica que los estudiantes consideran que la Institución casi siempre cuenta con los recursos necesarios para que se desarrollen adecuadamente las clases que se imparten allí, mensaje muy importante ya que se evidencia un apoyo para que los procesos académicos se desarrollen de la mejor manera.

Ítem 32: Se me dificulta encontrar un área que me motive a estudiarla.



La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: **173**, la media:

$\bar{X} = 3,77$  y la desviación estándar es  $S = 1,250$ . De acuerdo a la media los estudiantes consideran que algunas veces, con tendencia a casi siempre se les dificulta encontrar un área que los motive a estudiarla.

Ítem 34: Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 142, la media:  $\bar{X} = 3,09$  y la desviación estándar es  $S = 1,207$ . La media  $\bar{X} = 3,09$  indica que los estudiantes consideran que algunas veces les parece que la mayoría de sus compañeros no tienen motivación para estudiar.

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Motivación hacia el aprendizaje:

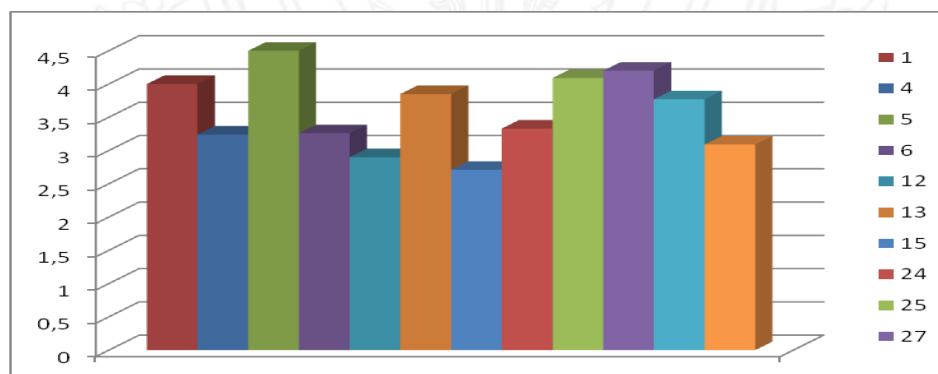
**Cuadro 15. Cuadro comparativo ítems categoría motivación hacia el aprendizaje  
Grado Noveno**

N°	ITEM	$\bar{X}$
1	Me parece que las clases son interesantes porque tratan temas que me permiten solucionar problemas.	<b>4,0</b>
4	Deseo que las clases terminen rápido.	<b>3,24</b>
5	Me satisface cuando soluciono los problemas que me plantea el docente.	<b>4,5</b>
6	Considero que lo único importante de las clases son los resultados que obtengo en la nota.	<b>3,26</b>
12	Pienso que las clases son una pérdida de tiempo.	<b>2,90</b>

13	En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana.	3,85
15	Las clases tratan temas que son de importancia para vereda donde vivo.	2,71
24	Se me dificulta desarrollar las actividades que me asignan mis docentes.	3,33
25	Respeto las normas de la institución educativa porque considero que aportan a mi formación como persona.	4,09
27	Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases.	4,20
32	Se me dificulta encontrar un área que me motive a estudiarla.	3,77
34	Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar.	3,09

En el siguiente gráfico se puede evidenciar una fortaleza en los ítems 12, 5 y 27 que hacen referencia a la utilidad que le ven los estudiantes a las clases y como se motivan al solucionar los problemas que le plantea el docente.

**Gráfico 11. Ítems categoría motivación hacia el aprendizaje Grado Noveno**



#### 4.2.5.2.2 Relación Pedagógica

**Cuadro 16. Resultados de los ítems relacionados con la Relación pedagógica Grado Noveno**

I3	I9	I14	I17	I19	I23	I26	I29	I30	I31	I33	Total
193	157	172	143	196	142	179	166	167	173	164	1852

Al sumar todos los ítems de la categoría de la relación pedagógica se obtiene un resultado total de 1852, una media de:  $\bar{X}=3,66$  y una desviación estándar de:  $S= 17,146$ . La



media obtenida a nivel general en esta categoría permite interpretar que los estudiantes opinan que la relación pedagógica es susceptible de mejorar.

Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 11 ítems que la conforman:

Ítem 3: Los docentes me explican claramente los resultados de las actividades evaluativas.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 193, la media:  $\bar{X} = 4,20$  y la desviación estándar es  $S = 0,778$ . La media indica que los estudiantes opinan que los docentes casi siempre o siempre les explican los resultados que obtienen en las actividades evaluativas lo que es interesante desde el punto de vista de la retroalimentación que se hace de los procesos académicos.

Ítem 9: Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 157, la media:  $\bar{X} = 3,41$  y la desviación estándar es  $S = 1,184$ . La media obtenida nos indica que las preguntas problematizadoras que los docentes utilizan para direccionar su quehacer pedagógico solamente algunas veces les parecen interesantes a los estudiantes, lo que sin duda es un aspecto a mejorar



ya que con preguntas que a los estudiantes les parezcan interesantes hay un mejor trabajo en el aula.

Ítem 14: Las clases me parecen tediosas y repetitivas.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 172, la media:  $\bar{X} = 3,74$  y la desviación estándar es  $S = 1,042$ . La media que los estudiantes consideran que algunas veces con tendencia a casi siempre que las clases les parecen tediosas lo que sin duda no es positivo para el trabajo que se realiza en las aulas de clases.

Ítem 17: Pienso que los docentes relacionan temas de su área con temas de otras áreas.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 143, la media:  $\bar{X} = 3,11$  y la desviación estándar es  $S = 1,159$ . De acuerdo a la media se puede decir que los estudiantes consideran que los docentes solamente algunas veces relacionan sus temas con otras áreas lo que sin duda alguna hace necesario que si los docentes hacen esta relación temática la hagan explícita en los procesos que adelantan con los estudiantes.

Ítem 19: Los docentes me explican cuando no entiendo un tema.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 196, la media:  $\bar{X} = 4,26$  y la desviación estándar es  $S = 0,854$ . La media indica que los estudiantes consideran



que sus docentes casi siempre tienen la disponibilidad para aclarar las dudas que se les presentan a los estudiantes.

Ítem 23: Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 142, la media:  $\bar{X} = 3,09$  y la desviación estándar es  $S = 1,261$ . La media indica que los estudiantes consideran que los docentes solamente algunas veces los docentes se ponen de acuerdo para trabajar proyectos que involucren explícitamente varias áreas, lo que afecta sin duda el desarrollo adecuado de la estrategia de la transversalidad.

Ítem 26: Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: **179**, la media:  $\bar{X} = 3,90$  y la desviación estándar es  $S = 1,386$ . La media nos indica que los estudiantes consideran que a los docentes algunas veces les falta motivación para dar sus clases, esto implica que los docentes deben mejorar su forma de desarrollar las situaciones educativas.

Ítem 29: Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 166, la media:  $\bar{X} = 3,61$  y la desviación estándar es  $S = 1,452$ . La media nos indica que a los docentes les falta



explicar de una forma más contundente la importancia que tienen las áreas que orientan para la vida de los estudiantes.

Ítem 30: Considero que los docentes no explican lo suficiente la temática de su clase.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 167, la media:  $\bar{X} = 3,63$  y la desviación estándar es  $S = 1,388$ . De acuerdo a la media se puede afirmar que los estudiantes consideran que los docentes algunas veces con tendencia a casi siempre no explican lo suficiente las temáticas que desarrollan en el aula de clases.

Ítem 31: Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 173, la media:  $\bar{X} = 3,76$  y la desviación estándar es  $S = 1,232$ . La media nos indica que los estudiantes consideran que los docentes algunas veces con tendencia a casi siempre fomentan el liderazgo de los estudiantes, es decir, dentro de la metodología docente aún falta hacer un trabajo más fuerte en este aspecto.

Ítem 33: Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 164, la media:  $\bar{X} = 3,57$  y la desviación estándar es  $S = 1,344$ . La media nos indica que los estudiantes consideran que a los docentes algunas veces les falta ingeniársela para que sus clases sean más



emocionantes es decir que los docentes deben acudir a metodologías más activas propias de estrategias como la transversalidad para superar esta apreciación.

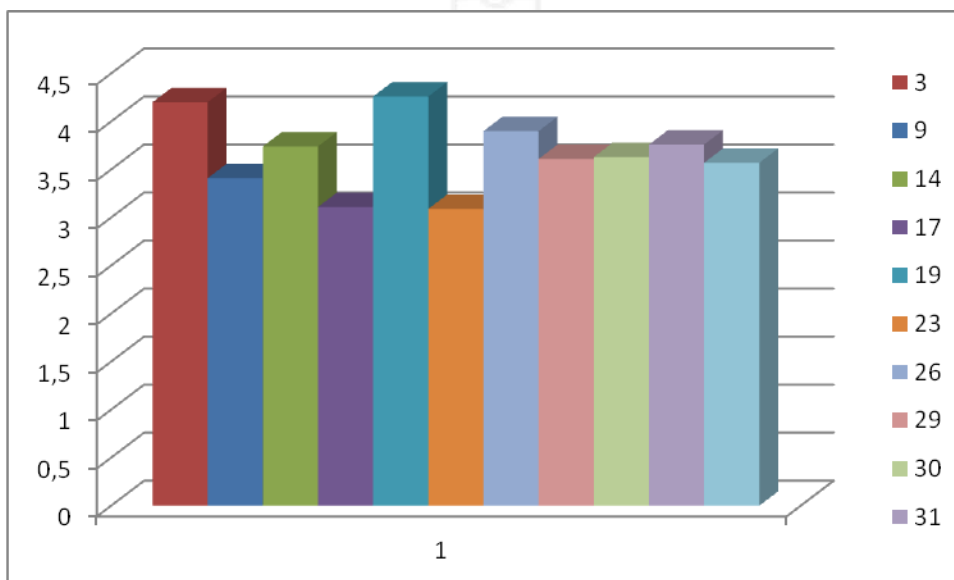
A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Relación pedagógica:

**Cuadro 17. Cuadro comparativo ítems categoría relación de pedagógica Grado Noveno**

N°	ITEM	$\bar{X}$
3	Los docentes me explican claramente los resultados de las actividades evaluativas.	4,20
9	Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases.	3,41
14	Las clases me parecen tediosas y repetitivas.	3,74
17	Pienso que los docentes relacionan temas de su área con temas de otras áreas.	3,11
19	Los docentes me explican cuando no entiendo un tema.	4,26
23	Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas.	3,09
26	Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases.	3,90
29	Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan.	3,61
30	Considero que los docentes no explican lo suficiente la temática de su clase.	3,63
31	Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes.	3,76
33	Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes.	3,57

En el siguiente gráfico se puede evidenciar una fortaleza en los ítems 19 y 3 que hacen referencia a la disponibilidad que tienen los docentes para explicarles a los estudiantes cuando tienen dificultades para entender un tema, es decir, usan una metodología de acompañamiento a los estudiantes en la resolución de sus dudas.

**Grafico 12. Ítems categoría relación pedagógica grado noveno**



4.2.5.2.3 Pertenencia y participación

**Cuadro 18. Resultados de los ítems relacionados con la Pertenencia y Participación Grado Noveno**

<b>I7</b>	<b>I16</b>	<b>I20</b>	<b>I21</b>	<b>Total</b>
90	158	160	187	<b>595</b>

Al sumar todos los ítems de la categoría de pertenencia y participación de los estudiantes se obtiene un resultado total de 595, una media de:  $\bar{X}=3,23$  y una desviación de:  $S= 41,339$ . La media obtenida a nivel general en esta categoría permite interpretar que los estudiantes opinan que la pertenencia y participación son susceptibles de mejorar.



Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 4 ítems que la

conforman:

Ítem 7: Me gusta competir con mis compañeros durante las clases.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 90, la media:  $\bar{X}=1,96$  y la desviación estándar es  $S = 1,298$ . La media obtenida nos indica que los estudiantes rara vez o nunca compiten entre sí, esto está en consonancia con la transversalidad donde se hace énfasis en un trabajo colaborativo.

Ítem 16: Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 158, la media:  $\bar{X}= 3,43$  y la desviación estándar es  $S = 1,344$ . De acuerdo a la media obtenida se puede inferir que los docentes si tienen en cuenta las opiniones de los alumnos, sin embargo es un aspecto que se debe mejorar.

Ítem 20: Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 160, la media:  $\bar{X}= 3,48$  y la desviación estándar es  $S =1,683$ . La media obtenida permite inferir que los



Estudiantes validan el dialogo como una forma para solucionar los problemas, sin embargo es un aspecto que se debe mejorar.

Ítem 21: Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento.

La suma total de las respuestas de los 46 estudiantes da como resultado: 187, la media:  $\bar{X} = 4,10$  y la desviación estándar es  $S = 1,062$ . La media obtenida denota que los docentes casi siempre se preocupan por que los estudiantes superen las dificultades que se les presentan a nivel académico y de convivencia escolar.

A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Pertenencia y participación:

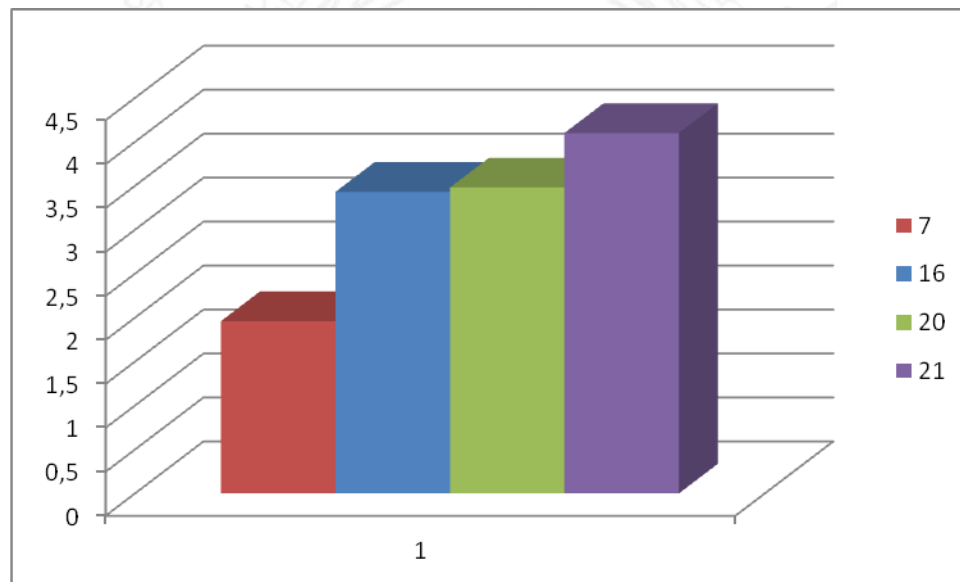
**Cuadro 19. Cuadro comparativo ítems categoría pertenencia y participación Grado Noveno**

Nº	ITEM	$\bar{X}$	S
7	Me gusta competir con mis compañeros durante las clases.	1,96	1,298
16	Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones.	3,43	1,344
20	Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros.	3,48	1,683
21	Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento.	4,10	1,062

En el siguiente gráfico se puede evidenciar una fortaleza en los ítems 21 y 7 que hacen a la preocupación que tienen los docentes para que los estudiantes superen las dificultades tanto

académicas como de convivencia escolar y el otro se relaciona con el espíritu colaborativo que hay entre los estudiantes para realizar las actividades asignadas.

**Grafico 13. Ítems categoría pertenencia y participación grado noveno**



#### 4.2.5.3 Docentes

La escala de Likert fue aplicada a 13 docentes que fueron escogidos de forma intencionada. La escala constaba de 34 ítems pero como resultado de los procesos de consistencia interna finalmente quedaron validados 16 ítems (**ver Anexo 4**).

Al sumar los resultados que obtuvieron cada uno de los 13 docentes al responder la escala son los siguientes:



**Cuadro 20. Resultados de la suma de los 16 ítems por docentes**

Docente 1	72	Docente 5	70	Docente 11	53
Docente 2	50	Docente 7	64	Docente 12	42
Docente 3	61	Docente 8	63	Docente 13	72
Docente 4	53	Docente 9	67	<b>Total</b>	<b>782</b>
Docente 5	63	Docente 10	52		

El resultado obtenido es de 782, la media obtenida es de  $\bar{X}=3,76$  y la desviación estándar es:  $S = 9,388$

A continuación se discriminan los resultados obtenidos por cada categoría.

#### 4.2.5.3.1 Motivación de los docentes

**Cuadro 21. Resultados de los ítems relacionados con la Motivación de los Docentes:**

**Docentes**

<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I7</b>	<b>I25</b>	<b>I33</b>	<b>Total</b>
54	45	55	48	46	54	<b>302</b>

Al sumar todos los ítems de la categoría de motivación de los docentes se obtiene un resultado total de 302, una media de:  $\bar{X}=3,87$  y una desviación estándar de  $S= 4.501$ . La media obtenida en esta categoría permite afirmar que los docentes tienden a estar de acuerdo a que la transversalidad los motiva. Para obtener una mejor aproximación se procede a revisar cada uno de los ítems que conforman esta categoría.



Facultad de Educación Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 6 ítems que la conforman:

Ítem 3: Me siento motivado implementando la transversalidad en el desarrollo de mis clases

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 54, la media  $\bar{X}=4,15$  y la desviación estándar es  $S = 0,688$ . De acuerdo a la media obtenida se puede afirmar que los docentes están de acuerdo al afirmar que se sienten motivados al trabajar con la transversalidad en el desarrollo de las situaciones educativas.

Ítem 4: Prefiero utilizar estrategias diferentes a la transversalidad en el desarrollo de mis clases.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 45, la media  $\bar{X}=3,46$  y la desviación estándar es  $S = 0,967$ . La media obtenida permite afirmar que los docentes están en una posición neutra frente a la posibilidad de utilizar una estrategia diferente a la transversalidad.

Ítem 5: Implementar la transversalidad requiere retos que me motivan a mejorar mi práctica docente.



La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 55, la media  $\bar{X}=$

4,23 y la desviación estándar es  $S = 1,091$ . La media obtenida plantea que los docentes están de acuerdo en que la implementación de la transversalidad genera unos retos que lo motivan a mejorar su práctica docente.

Ítem 7: Todos los temas de mi área/asignatura pueden ser objetos de transversalidad.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 48, la media  $\bar{X}=$  3,69 y la desviación estándar es  $S = 1,315$ . La media obtenida plantea que los docentes tienen una posición neutra con tendencia a estar de acuerdo a que se pueden transversalizar los temas de las áreas que orientan.

Ítem 25: Registro mis experiencias a través de un diario de campo con el fin de analizar mi práctica pedagógica con la intención de mejorarla.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 46, la media  $\bar{X}=$  3,53 y la desviación estándar es  $S = 1,050$ . La media obtenida preocupa por neutralidad asumida por los docentes en este aspecto ya que según se evidencia no le dan mucha importancia a los procesos formales que les permitan analizar su práctica pedagógica con la intención de mejorarla.

Ítem 33: Establezco estrategias para que mis estudiantes superen las dificultades que presentan en mi área.

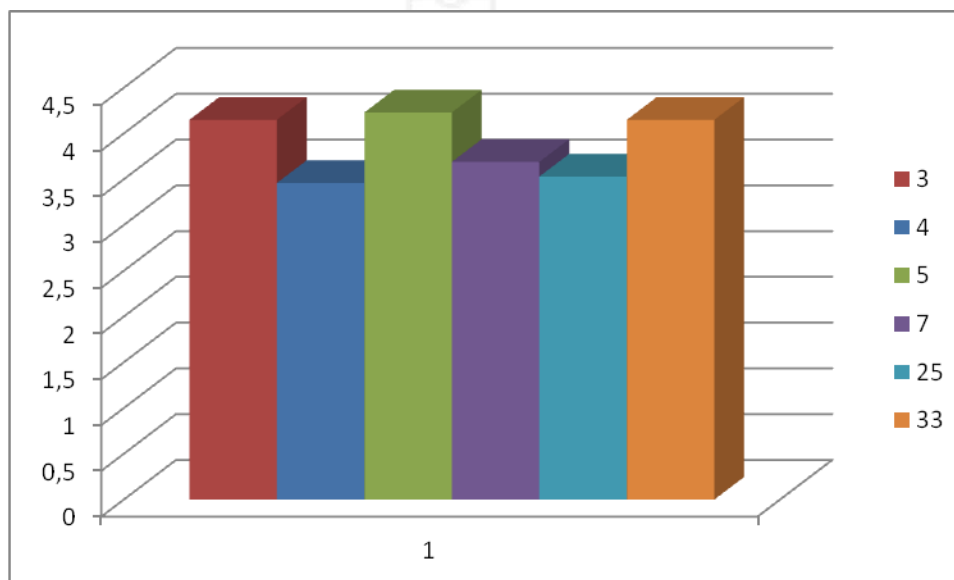
La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 54, la media  $\bar{X}$  = 4,15 y la desviación estándar es  $S = 0,688$ . La media obtenida demuestra que los docentes establecen estrategias para los estudiantes superen las dificultades que se les presentan en las áreas que ellos orientan.

**Cuadro 22. Cuadro comparativo ítems categoría motivación de los docentes: Docentes**

N°	ITEM	$\bar{X}$
3	Me siento motivado implementando la transversalidad en el desarrollo de mis clases	<b>4,15</b>
4	Prefiero utilizar estrategias diferentes a la transversalidad en el desarrollo de mis clases.	<b>3,46</b>
5	Implementar la transversalidad requiere retos que me motivan a mejorar mi práctica docente.	<b>4,23</b>
7	Todos los temas de mi área/asignatura pueden ser objetos de transversalidad.	<b>3,69</b>
25	Registro mis experiencias a través de un diario de campo con el fin de analizar mi práctica pedagógica con la intención de mejorarla.	<b>3,53</b>
33	Establezco estrategias para que mis estudiantes superen las dificultades que presentan en mi área.	<b>4,15</b>

En el siguiente gráfico se puede evidenciar una fortaleza en los ítems 5, 3 y 33 donde se evidencia la motivación que tienen los docentes para trabajar la transversalidad y como están dispuestos a establecer estrategias para que los estudiantes superen las dificultades que se le presentan en área.

**Grafico 14. Ítems categoría Motivación de los docentes: docentes**



#### 4.2.5.3.2 Ambiente institucional

**Cuadro 23. Resultados de los ítems relacionados con el Ambiente Institucional respecto a la Transversalidad: Docentes**

I2	I10	I23	I26	I30	I31	Total
42	43	35	49	50	42	261

Al sumar todos los ítems de la categoría de motivación de los estudiantes se obtiene un resultado total de 261, una media de:  $\bar{X}=3,35$  y una desviación estándar de:  $S= 5,468$ . La media obtenida en esta categoría permite afirmar que los docentes tienen una posición neutral frente a como el ambiente institucional apoya la implementación de la transversalidad.



Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 6 ítems que la conforman:

Ítem 2: Considero que las políticas institucionales de la IER Yarumito no favorecen la implementación de la transversalidad.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 42, la media  $\bar{X}=3,23$  y la desviación estándar es  $S = 1,012$ . La media obtenida permite inferir que los docentes tienen una apreciación de que las políticas institucionales no favorecen lo suficiente la implementación de la transversalidad en la Institución Educativa.

Ítem 10: Se me dificulta la ejecución de la transversalidad porque requiere dialogar con los pares académicos.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 43, la media  $\bar{X}=3,31$  y la desviación estándar es  $S = 1,377$ . La media demuestra que a los docentes se les dificulta ejecutar la transversalidad porque no hay la posibilidad de un dialogo con los pares académicos.

Ítem 23: En la institución educativa me abren los espacios para compartir los aprendizajes obtenidos a partir de la transversalidad.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 35, la media  $\bar{X}=2,69$  y la desviación estándar es  $S = 1,250$ . La media obtenida evidencia que los docentes



consideran que no hay espacios temporales para que los docentes compartan su experiencia o aprendizaje de trabajar con la transversalidad.

Ítem 26: Los directivos docentes no me hacen acompañamiento en el proceso de la transversalidad.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 49, la media  $\bar{X}=3,77$  y la desviación estándar es  $S = 0,599$ . La media obtenida demuestra que los docentes opinan con una neutralidad que a los directivos docentes les hace falta más comprometerse con el proceso de la transversalidad.

Ítem 30: Considero que la transversalidad es una estrategia que se queda en el papel ya que no hay voluntad para implementarla

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 50, la media  $\bar{X}=3,85$  y la desviación estándar es  $S = 0,800$ . Según la media obtenida los docentes consideran que hacen faltan más acciones para que la transversalidad sea completamente implementada en la Institución Educativa.

Ítem 31: Me reúno con los docentes de otras áreas/asignaturas para planear las clases.



Facultad de Educación La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 42, la media  $\bar{X}$ =

3,23 y la desviación estándar es  $S = 1,091$ . La media obtenida demuestra que los docentes consideran que hay dificultades para que ellos reunirse a planear conjuntamente sus clases

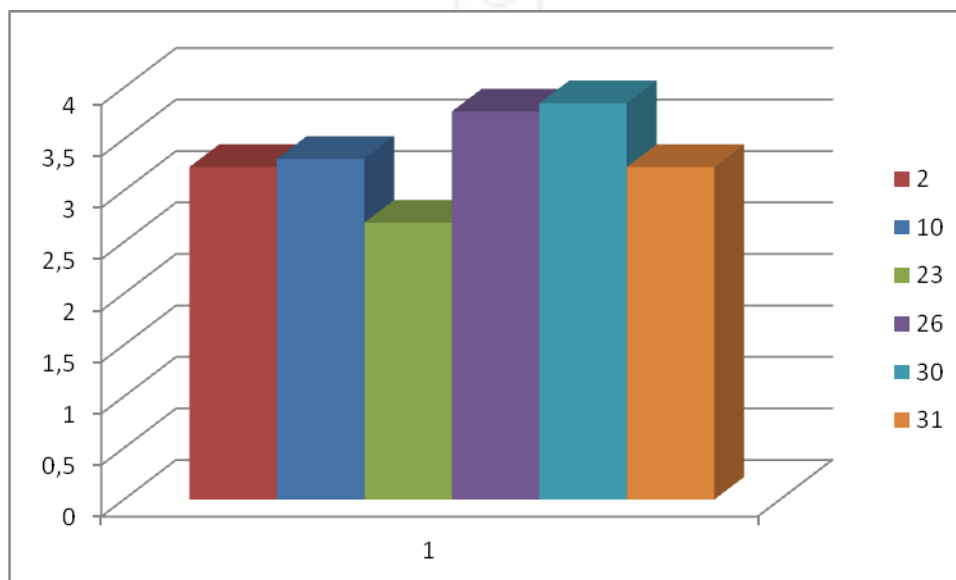
A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Ambiente Institucional:

**Cuadro 24. Cuadro comparativo ítems categoría ambiente institucional: docentes**

N°	ITEM	$\bar{X}$
2	Considero que las políticas institucionales de la IER Yarumito no favorecen la implementación de la transversalidad.	3,23
10	Se me dificulta la ejecución de la transversalidad porque requiere dialogar con los pares académicos.	3,31
23	En la institución educativa me abren los espacios para compartir los aprendizajes obtenidos a partir de la transversalidad.	2,69
26	Los directivos docentes no me hacen acompañamiento en el proceso de la transversalidad.	3,77
30	Considero que la transversalidad es una estrategia que se queda en el papel ya que no hay voluntad para implementarla.	3,85
31	Me reúno con los docentes de otras áreas/asignaturas para planear las clases.	3,23

En el siguiente gráfico se puede evidenciar que a nivel del Ambiente Institucional falta un clima más adecuado para el trabajo de la transversalidad.

**Grafico 15. Ítems categoría ambiente institucional: docentes**



#### 4.2.5.3.3 Resultados obtenidos

**Cuadro 25. Resultados de los ítems relacionados con los Resultados Obtenidos con la Transversalidad: Docentes**

I9	I11	I16	I18	Total
52	51	58	58	<b>219</b>

Al sumar todos los ítems de la categoría de Resultados Obtenidos con la transversalidad el resultado total de 219, este una media de:  $\bar{X}=4,21$  y una desviación estándar de  $S = 3,774$ . La media obtenida en esta categoría permite afirmar que los docentes están de acuerdo con que la transversalidad les ha permitido obtener buenos resultados en sus procesos académicos.

Para ahondar en esta categoría se procede a analizar a cada uno de los 4 ítems que la conforman:



Ítem 9: La transversalidad favorece el trabajo colaborativo en el desarrollo de mis clases.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 52, la media  $\bar{X}$  = 4,00 y la desviación estándar es  $S = 1,154$ . La media obtenida permite afirmar que los docentes están de acuerdo a que la transversalidad favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Ítem 11: Pienso que la transversalidad fomenta la resolución de problemas relevantes en el aula de clases.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 51, la media  $\bar{X}$  = 3,92 y la desviación estándar es  $S = 1,037$ . La media indica que los docentes están de acuerdo que la transversalidad fomenta la resolución de problemas relevantes en el aula porque es una estrategia que le ayuda en este aspecto.

Ítem 16: Considero como un retroceso el uso de la transversalidad en las prácticas de aula de la IER Yarumito.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 58, la media  $\bar{X}$  = 2,24 y la desviación estándar es  $S = 0,660$ . De acuerdo a la media los docentes están en desacuerdo con la afirmación de que la transversalidad sea un retroceso en las prácticas de aula que ellos llevan a cabo, es decir, la consideran una estrategia que aporta al mejoramiento de las prácticas docentes.



Ítem 18: Los resultados académicos de mis estudiantes sólo los definen los resultados numéricos que obtienen en las pruebas escritas.

La suma total de las respuestas de los 13 docentes da como resultado: 58, la media  $\bar{X}$  = 2,24 y la desviación estándar es  $S = 0,660$ . Según la media, los docentes están en desacuerdo con la afirmación de que los resultados numéricos que los estudiantes obtienen en las pruebas que se les hacen son los que definen el resultado global que los estudiantes obtienen en el proceso evaluativo.

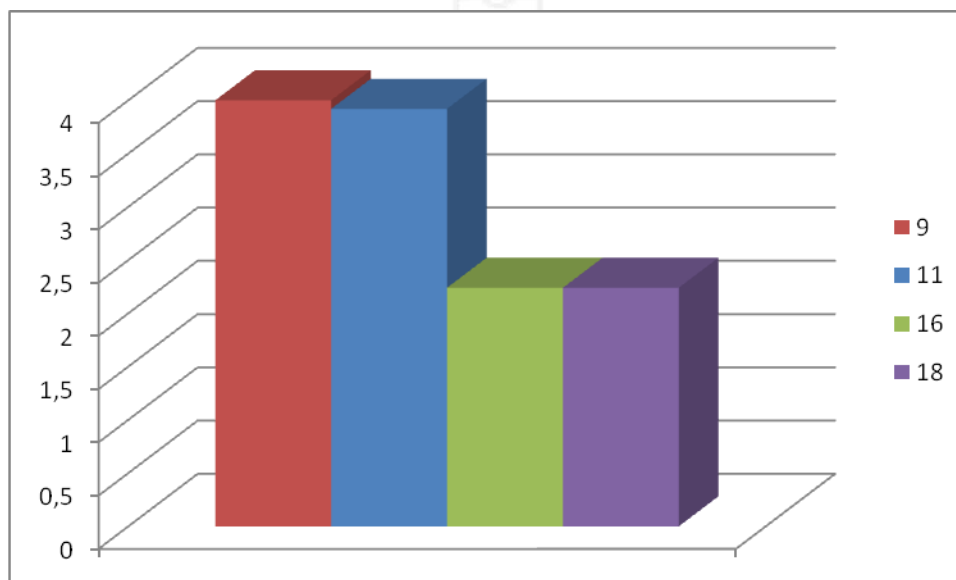
A continuación presentamos un cuadro comparativo entre los diferentes ítems que abarca la categoría de Resultados Obtenidos

**Cuadro 26. Cuadro comparativo ítems categoría resultados obtenidos: docentes**

Nº	ITEM	$\bar{X}$	S
9	La transversalidad favorece el trabajo colaborativo en el desarrollo de mis clases.	4,00	1,154
11	Pienso que la transversalidad fomenta la resolución de problemas relevantes en el aula de clases.	3,92	1,037
16	Considero como un retroceso el uso de la transversalidad en las prácticas de aula de la IER Yarumito.	2,24	0,660
18	Los resultados académicos de mis estudiantes sólo los definen los resultados numéricos que obtienen en las pruebas escritas.	2,24	0,660

En el siguiente gráfico se puede evidenciar que a nivel de los Resultados Obtenidos los docentes consideran que la transversalidad si genera resultados que favorecen en el trabajo realizado en el aula de clases.

**Grafico 16. Ítems categoría Resultados obtenidos: docentes**



#### 4.2.6 Análisis documental de los semanarios de clases diligenciados por los docentes

Se analizaron los semanarios de clases (**Ver Anexo 5**) diligenciados por los docentes con el fin de valorar como se ha implementado la Transversalidad en la planeación, desarrollo y evaluación de las clases, esto enmarcado dentro del componente Proceso del Modelo CIPP. El semanario de clases se trata de usar por parte de algunos docentes, es decir falta desarrollar mucho más su estructura, mientras que otros docentes no lo utilizan. Las preguntas problematizadoras, los estándares de competencias y la articulación de competencias de otras áreas si bien son registrados en la planeación al momento del desarrollo de la actividades de aprendizaje no se evidencia que hagan uso de la Transversalidad en la creación de las situaciones educativas. En cuanto a la parte de la evaluación de la semana que consiste en que los docentes registren de forma escrita las



experiencias que han surgido de sus prácticas pedagógicas se evidencia también que los

docentes no dan suficiente desarrollo a la evaluación, se limitan a registrar cosas relacionadas con la convivencia escolar, si los estudiantes se manejaron bien o se manejaron mal, no hay una preocupación por aspectos académicos y de mejora de la práctica docente. Se nota además, que los docentes la mayoría de las veces dan sus clases de forma magistral.

#### 4.2.7 Análisis documental de los testimonios de los egresados de la Institución

Dentro del componente Producto del Modelo CIPP se analizaron los testimonios de los egresados (**Ver Anexo 6**) se buscaba obtener información sobre como los procesos académicos y de convivencia escolar de la institución se proyecta a la comunidad para lo cual se escogieron 10 egresados de forma intencional, es decir, teniendo en cuenta en cuenta la facilidad para acceder a ellos y se les pide que den sus opiniones acerca de su experiencia como estudiantes de la Institución Educativa Rural Yarumito.

**Egresado 1:** egresado del año 2014, en su testimonio plantea principalmente que la Institución le permitió: ampliar sus **conocimientos**, expresarse en un **ambiente distinto y educativo**, tener unos compañeros de estudios que se convirtieron en amigos y hermanos, en personas muy cercanas, tener unos docentes que le ayudaron a cultivarse como **persona** y encaminarse a hacia la profesión que quiere para su vida, superar los altibajos que se le presentaron y por último está **agradecido** porque **aprendió a** ser una mejor persona y a contribuir para tener una mejor **sociedad**.



**Egresada 2:** egresada del año 2008, en su testimonio narra que: los **docentes de primaria** enseñaban con **comprensión y paciencia**, los juegos escolares, las lecturas en biblioteca, las convivencias le permitieron **compartir** experiencias y saberes con sus **compañeros**, además de acercarlos de **forma espiritual**, sus **áreas preferidas** fueron Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología porque despertaron su curiosidad por **aprender, investigar, conocer y soñar** con el mundo, los docentes se caracterizaban por el dominio de sus áreas e impartían conocimiento dentro y fuera de las aulas y por último afirmó que su etapa escolar fue y será la mejor etapa de su vida y que la considera su segunda casa.

**Egresada 3:** egresado del año 2007, en su testimonio plantea principalmente que la Institución le permitió: conocer **docentes maravillosos** con alto grado de compromiso, sentido de pertenencia y calidad humana, por medio de las enseñanzas de los docentes en valores y saberes la han convertido en **una persona responsable, disciplinada, constante, emprendedora y dedicada**, tiene **espíritu investigativo** y desea convertirse en docente, opinar que hay algunos docentes que les falta mayor entrega y liderazgo y por último considera excelente a la Institución Educativa y además considera que existió una buena convivencia escolar.

**Egresado 4:** egresado del año 2008, en su testimonio narra: que en básica primaria había unos excelentes docentes, que lo ayudaron mucho cuando entro al aula de apoyo y que esto fue fundamental para su formación y que gracias a los valores y el sentido de pertenencia que le inculcaron en la Institución hoy es una persona de bien.



**Egresada 5:** egresado del año 2012, en su testimonio narra: que se encontró con **docentes preparados** a nivel académico y también a nivel personal, que además de preocuparse por el desempeño académico de los estudiantes también se preocupaban por su bienestar, por orientarlos y apoyarlos en una edad de grandes riesgos (drogas, vicios, vagancia). Que los docentes no se preocupaban solo por cumplir el plan curricular estipulado sino que iban más allá, que los docentes eran dialogantes y de buen corazón, que los docentes cumplidores de su deber se convirtieron en motivación para estudiar y hacer sus sueños realidad, que la convivencia escolar era buena, que si se presentaba algún conflicto estos se resolvían de forma dialogada y que lo aprendido en la Institución le ha permitido afrontar en la Universidad de Antioquia: conocimiento, carácter, educación, perseverancia, tolerancia, respeto.

**Egresada 6:** egresado del año 2014, en su testimonio narra: que la Institución educativa le permitió tener un proceso escolar maravilloso, ya que tiene mucho que agradecerle en cuanto a su formación, pues los docentes fueron los encargados de formarla en valores y pulir los principios que traía del hogar. Los docentes no se limitaron a enseñar sus áreas sino que mediante sus testimonios y orientaciones la invitaron a seguir formándose académicamente y no darse por vencida frente a las adversidades de la vida.

**Egresado 7:** egresado del año 2013, en su testimonio narra: que ahora que está estudiando Ingeniería de Sistemas en la Universidad de Antioquia, considera que todo lo que le enseñaron ha sido de utilidad en su vida, que los docentes fueron excelentes tanto a nivel académico como personal, serviciales, atentos y buenas personas, con los que se podía tener



una relación cercana, que el ambiente escolar no fue tenso ni estresante y que considera a la Institución como un buen plantel.

**Egresado 8:** egresado del año 2008, en su testimonio narra: que a pesar de tener una discapacidad física fue superando con la ayuda de los docentes el rechazo que le podían expresar sus compañeros, gracias a este apoyo y a su esfuerzo fue logrando un excelente desempeño académico y que hoy ejerce un liderazgo a nivel municipal gracias a la formación que en parte le dio la Institución.

**Egresado 9:** egresado del año 2013, en su testimonio narra: que los docentes se convirtieron en parte de su familia y lo orientaban para que fuera una mejor persona, que gracias a los docentes hoy es una persona madura y muy educada y que la convivencia escolar fue muy buena.

**Egresado 10:** egresado del año 2013, en su testimonio narra: que llegó con un nivel académico bajo en comparación con los estudiantes que venían estudiando en la Institución, desconocía muchas cosas que para los demás eran obvias, que gracias al gran afecto con el que lo recibieron los estudiantes y maestros fue superando las dificultades académicas y adaptándose al ambiente escolar y que los docentes son personas que van más allá del simple trabajo en el aula y orientan para que uno salga adelante.

#### 4.2.8 Análisis documental de los porcentajes de estudiantes en cada nivel de las pruebas del núcleo común de la pruebas Saber 11

En el componente Producto del Modelo CIPP se continua con el análisis de los porcentajes de estudiantes en cada nivel de las pruebas del núcleo común (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía, Biología, Química, Física) de las pruebas Saber 11 para determinar como la Transversalidad ha afectado los resultados de las pruebas Saber 11 entre los años 2010 – 2013.

Se procede a ingresar a la página web del ICFES ([http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee\\_rep\\_por\\_ctr.jsp](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_por_ctr.jsp)) para analizar el porcentaje de estudiantes de la Institución Educativa Rural Yarumito que están en cada nivel de las pruebas aplicadas a las áreas del núcleo común, ya que en el año 2014 se utiliza otra metodología establecida por el ICFES.

El ICFES estableció una escala para permitir el análisis de esta evaluación de las competencias, la escala va de 0 a 100 puntos y se divide de la siguiente manera:

- Bajo (I): 0 a 30
- Medio (II): 31 a 70
- Alto (III): más de 70



Facultad de Educación Para efectos de este análisis se consideran positivos los porcentajes que se encuentran en Medio y Alto.

#### 4.2.8.1 Lenguaje

En el área de Lenguaje se evalúan 3 competencias: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva.

- *Análisis con la competencia interpretativa.*

**Cuadro 27. Comparativo competencia Interpretativa de Lenguaje**

Competencia Interpretativa			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	47,83	26,09	26,08
2011	35,42	64,58	0,00
2012	40,00	57,78	2,22
2013	20,00	78,00	2,00

1 8 0 3



El mejor desempeño en la competencia interpretativa para el área de Lenguaje fue en el año 2013 ya que el porcentaje del nivel bajo fue del 20% y el de los niveles positivos fue del 80%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2010 ya que el nivel Bajo alcanzo el 47,83% y el de los niveles positivos el 52,17%.

- *Análisis con la competencia Argumentativa.*

**Cuadro 28. Comparativo competencia Argumentativa de Lenguaje**

Competencia Argumentativa			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	26,09	30,43	43,48
2011	31,25	68,75	0,00
2012	8,89	91,11	0,00
2013	38,00	60,00	2,00

El mejor desempeño en la competencia argumentativa para el área de Lenguaje fue en el año 2012 ya que el porcentaje del nivel bajo fue de apenas 8,89% y el de los niveles positivos fue del 91,11%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2013 ya que el nivel Bajo alcanzo el 38% y el de los niveles positivos el 62%.

- *Análisis con la competencia Propositiva.*

**Cuadro 29. Comparativo competencia Propositiva de Lenguaje**

Competencia Propositiva			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	17,39	71,74	10,87
2011	10,42	87,50	2,08
2012	31,11	68,89	00,00
2013	14,00	76,00	10,00

El mejor desempeño en la competencia propositiva para el área de Lenguaje fue en el año 2011 ya que el porcentaje del nivel bajo fue de apenas 10,42% y el de los niveles positivos fue del 89,58%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 31,11% y el de los niveles positivos el 62,89%.

#### 4.2.8.2 Matemáticas

En el área de Matemáticas se evalúan 3 competencias: Comunicación, Razonamiento y Solución de problemas.

- *Análisis con la competencia de comunicación.*

**Cuadro 30. Comparativo competencia Comunicación de Matemáticas**

Competencia Comunicación			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	23,91	60,87	15,22
2011	27,08	72,92	0,00
2012	13,33	86,67	0,00
2013	56,00	44,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia comunicación para el área de Matemáticas fue en el año 2012 ya que el porcentaje del nivel bajo fue del 13,33% y el de los niveles positivos fue del 86,67%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2013 ya que el nivel Bajo alcanzó el 56,00% y el de los niveles positivos el 44,00%.

- *Análisis con la competencia de razonamiento.*

**Cuadro 31. Comparativo competencia Razonamiento de Matemáticas**

Competencia Razonamiento			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)



2010	50,00	50,00	0,00
2011	27,08	72,92	0,00
2012	48,89	48,89	2,22
2013	52,00	48,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia razonamiento para el área de Matemáticas fue en el año 2011 ya que el porcentaje del nivel bajo fue del 27,08% y el de los niveles positivos fue del 72,92%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2013 ya que el nivel Bajo alcanzo el 52% y el de los niveles positivos el 48%.

- *Análisis con la competencia de solución de problemas.*

**Cuadro 32. Comparativo competencia Solución de Problemas de Matemáticas**

Competencia Solución de Problemas			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	45,65	34,78	19,57
2011	18,75	81,25	0,00
2012	48,89	51,11	0,00
2013	48,00	52,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia solución de problemas para el área de Matemáticas fue en el año 2011 ya que el porcentaje del nivel bajo fue del 18,75% y el de los niveles positivos fue del 81,25%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 48,89% y el de los niveles positivos el 51,11%.

#### 4.2.8.3 Ciencias Sociales

En el área de Ciencias Sociales se evalúan 3 competencias: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva.

- *Análisis con la competencia interpretativa.*

**Cuadro 33. Comparativo competencia Interpretativa de Ciencias Sociales**

Competencia Interpretativa			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	15,22	47,83	36,96
2011	8,33	91,67	0,00
2012	22,22	77,78	0,00
2013	44,00	56,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia interpretativa para el área de Ciencias Sociales fue en el año 2011 ya que el porcentaje del nivel bajo fue de apenas 8,33% y el de los niveles



positivos fue del 91,67%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el 2013 ya el nivel Bajo alcanzo el 44% y el nivel Medio el 56%.

- *Análisis con la competencia argumentativa.*

**Cuadro 34. Comparativo competencia Argumentativa de Ciencias Sociales**

Competencia Argumentativa			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	21,74	56,52	21,74
2011	18,75	81,25	0,00
2012	35,56	64,44	0,00
2013	26,00	74,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia argumentativa para el área de Ciencias Sociales fue en el año 2011 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 18,75% y el de los niveles positivos fue del 81,25%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 35,56% y el nivel Medio el 64,44%.

- *Análisis con la competencia propositiva.*

**Cuadro 35. Comparativo competencia Propositiva de Ciencias Sociales**

Competencia Propositiva			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	50,00	28,26	21,74
2011	43,75	56,25	0,00
2012	22,22	77,78	0,00
2013	32,00	68,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia propositiva para el área de Ciencias Sociales fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 22,22% y el de los niveles positivos fue del 77,78%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2010 ya que el nivel Bajo alcanzo el 50% y en los niveles positivos el 50%.

#### 4.2.8.4 Filosofía

En el área de Filosofía se evalúan 3 competencias: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva.

- *Análisis con la competencia interpretativa.*

**Cuadro 36. Comparativo competencia Interpretativa de Filosofía**

Competencia Interpretativa			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	43,48	32,61	23,91
2011	22,92	77,08	0,00
2012	28,89	68,89	2,22
2013	38,00	60,00	2,00

El mejor desempeño en la competencia interpretativa para el área de Filosofía fue en el año 2011 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 22,92% y el de los niveles positivos fue del 77,08%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2010 ya que el nivel Bajo alcanzo el 43,48% y en los niveles positivos el 56,52%.

- *Análisis con la competencia argumentativa.*

**Cuadro 37. Comparativo competencia Argumentativa de Filosofía**

Competencia Argumentativa	
Año	Nivel

	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	28,26	56,52	15,22
2011	39,58	60,42	0,00
2012	24,44	75,56	0,00
2013	44,00	54,00	2,00

El mejor desempeño en la competencia argumentativa para el área de Filosofía fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 24,44% y el de los niveles positivos fue del 75,56%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2013 ya que el nivel Bajo alcanzó el 44% y en los niveles positivos el 56%.

- *Análisis con la competencia propositiva*

**Cuadro 38. Comparativo competencia Propositiva de Filosofía**

Competencia Propositiva			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	21,74	52,17	26,09
2011	12,50	87,50	0,00
2012	11,11	86,67	2,22
2013	32,00	68,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia propositiva para el área de Filosofía fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 11,11% y el de los niveles positivos fue del 88,89%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2013 ya que el nivel Bajo alcanzó el 32% y en los niveles positivos el 68%.

#### 4.2.8.5 Biología

En el área de Biología se evalúan 3 competencias: Identificar, Indagar y Explicar.

- *Análisis con la competencia identificar.*

**Cuadro 39. Comparativo competencia Identificar de Biología**

Competencia Identificar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	13,04	60,87	26,09
2011	39,58	60,42	0,00
2012	20,00	80,00	0,00
2013	28,00	70,00	2,00

1 8 0 3



El mejor desempeño en la competencia identificar para el área de Biología fue en el año 2010 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 13,04% y el de los niveles positivos fue del 86,96%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2011 ya que el nivel Bajo alcanzo el 39,58% y en los niveles positivos el 60,42%.

- *Análisis con la competencia indagar.*

**Cuadro 40. Comparativo competencia Indagar de Biología**

Competencia Indagar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	32,61	56,52	10,87
2011	25,00	75,00	0,00
2012	22,22	77,78	0,00
2013	30,00	70,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia indagar para el área de Biología fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 22,22% y el de los niveles positivos fue del 77,78%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2010 ya que el nivel Bajo alcanzo el 32,61% y en los niveles positivos el 67,39%.

- *Análisis con la competencia explicar.*

**Cuadro 41. Comparativo competencia Explicar de Biología**

Competencia Explicar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	28,26	56,52	15,22
2011	37,50	62,50	0,00
2012	20,00	80,00	0,00
2013	16,00	82,00	2,00

El mejor desempeño en la competencia explicar para el área de Biología fue en el año 2013 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 16% y el de los niveles positivos fue del 84%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2011 ya que el nivel Bajo alcanzo el 37,50% y en los niveles positivos el 62,50%.

#### 4.2.8.6 Química

En el área de Química se evalúan 3 competencias: Identificar, Indagar y Explicar.

- *Análisis con la competencia identificar.*

**Cuadro 42. Comparativo competencia Identificar de Química**

Competencia Identificar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	30,43	39,13	30,44
2011	14,58	85,42	0,00
2012	44,44	55,56	0,00
2013	38,00	62,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia identificar para el área de Química fue en el año 2011 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 14,58% y el de los niveles positivos fue del 85,42%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 44,44% y en los niveles positivos el 55,56%.

- *Análisis con la competencia indagar.*

**Cuadro 43. Comparativo competencia Indagar de Química**

Competencia Indagar	
Año	Nivel

	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	58,70	32,60	8,70
2011	22,92	77,08	0,00
2012	24,44	75,56	0,00
2013	12,00	86,00	2,00

El mejor desempeño en la competencia indagar para el área de Química fue en el año 2013 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 12% y el de los niveles positivos fue del 88%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2010 ya que el nivel Bajo alcanzó el 58,70% y en los niveles positivos el 41,30%.

- *Análisis con la competencia explicar.*

**Cuadro 44. Comparativo competencia Explicar de Química**

Competencia Explicar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	26,09	56,52	17,39
2011	35,42	64,58	0,00
2012	22,22	77,78	0,00

2013	30,00	68,00	2,00
------	-------	-------	------

El mejor desempeño en la competencia explicar para el área de Química fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 22,22% y el de los niveles positivos fue del 77,78%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2011 ya que el nivel Bajo alcanzo el 35,42% y en los niveles positivos el 64,58%.

#### 4.2.8.7 Física

En el área de Química se evalúan 3 competencias: Identificar, Indagar y Explicar.

- *Análisis con la competencia identificar.*

**Cuadro 45. Comparativo competencia Identificar de Física**

Competencia Identificar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	17,39	50,00	32,61
2011	25,00	72,92	2,08
2012	33,33	66,67	0,00
2013	24,00	76,00	0,00



El mejor desempeño en la competencia identificar para el área de Física fue en el año 2010 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 17,39% y el de los niveles positivos fue del 82,61%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 33,33% y en los niveles positivos el 66,67%.

- *Análisis con la competencia indagar.*

**Cuadro 46. Comparativo competencia Indagar de Física**

Competencia Indagar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	39,13	26,09	34,78
2011	39,58	60,42	0,00
2012	28,89	68,89	2,22
2013	22,00	68,00	10,00

El mejor desempeño en la competencia indagar para el área de Física fue en el año 2013 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 22% y el de los niveles positivos fue del 78%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2012 ya que el nivel Bajo alcanzo el 39,58% y en los niveles positivos el 60,42%.

- *Análisis con la competencia explicar.*

**Cuadro 47. Comparativo competencia Explicar de Física**

Competencia Explicar			
Año	Nivel		
	I (Bajo)	II (Medio)	III (Alto)
2010	26,09	32,61	41,30
2011	39,58	60,42	0,00
2012	11,11	88,89	0,00
2013	22,00	78,00	0,00

El mejor desempeño en la competencia explicar para el área de Física fue en el año 2012 ya que el porcentaje en el nivel bajo fue del 11,11% y el de los niveles positivos fue del 88,89%. El año con peor desempeño para esta competencia fue el año 2011 ya que el nivel Bajo alcanzo el 39,58% y en los niveles positivos el 60,42%.

#### 4.2.9 Análisis documental de los resultados de las pruebas Saber 11

Se continua con el componente Producto del modelo CIPP analizando los resultados de las pruebas Saber 11 para determinar como la Transversalidad ha afectado los resultados obtenidos entre los años 2009 – 2014 con base en los reportes generados por el ICFES en cuanto



Los resultados agregados por Institución Educativa, clasificación de planteles y puestos obtenidos por los estudiantes. El análisis se hace tomando como insumos los reportes que nos ofrece el ICFES, es decir, resultados agregados por institución educativa, clasificación de planteles y puestos obtenidos por los estudiantes.

Los resultados agregados por Institución Educativa se obtienen de la siguiente dirección electrónica: (<http://www2.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-saber-11/item/1450>) y se aborda el periodo comprendido entre los años 2011 y 2014.

Se aclara que entre los años 2011 y 2013 la Prueba ICFES Saber 11 contenía preguntas de 8 áreas, a partir del año 2014 esta estructura la prueba sólo contiene preguntas de 5 áreas ya que se integra Física, Química y Biología en el Área de Ciencias Naturales y Filosofía y Lenguaje en Lectura Crítica.

**Cuadro 48. Promedio de las Áreas del Núcleo Común**

Promedio por áreas								
Año	Matemáticas	Química	Física	Biología	Ingles	Filosofía	Lenguaje	Sociales
2011	42,52	42,50	40,92	40,67	40,21	36,25	44,21	42,73
2012	42,38	42,73	42,60	42,60	39,91	39,18	44,58	41,04
2013	42,16	42,46	41,32	42,82	42,66	39,18	46,40	42,06
2014	51,03	Ciencias Naturales			47,94	Lectura Critica		49,77
		51,68				49,81		



En el año 2014 con la nueva agrupación de las áreas se ve una mejora sustancial entre los promedios obtenidos por los estudiantes en comparación con los años anteriores. Antes del 2014 solamente se ve una evolución positiva en las áreas de Biología, Filosofía, Inglés y Lenguaje, sin embargo esta evolución no se puede considerar significativa ya que el aumento del promedio en comparación con los años anteriores no es muy alto. Es de anotar que a partir de 2014 la metodología de las Pruebas Saber 11 es diferente.

La información referente a la Clasificación de Planteles se obtiene de la siguiente dirección electrónica: (<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/>) y está comprendida entre los años 2003 y 2013.

**Cuadro 49. Clasificación de Planteles**

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	I. E. R. YARUMITO													
Código	046938				Calendario	A								
Departamento	ANTIOQUIA				Municipio	BARBOSA								
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados	Naturaleza
2013 **		6	6	6		6	6	6	6	7	MEDIO	50	( 100 %)	OFICIAL
2012 **		6	6	6		6	6	6	7	6	MEDIO	45	( 93.75 %)	OFICIAL
2011 **		6	7	6		6	6	6	7	6	BAJO	48	( 96 %)	OFICIAL
2010 *		5	6	6		6	5	6	6	5	BAJO	46	( 93.88 %)	OFICIAL
2009 *		6	6	7		7	6	6	7	5	MEDIO	59		OFICIAL
2008 *		6	6	6		7	6	6	7	4	BAJO	57		OFICIAL
2007 *		6	6	6		6	6	7	5	5	BAJO	51		OFICIAL
2006		7	6	7		7	7	7	7		MEDIO	33		OFICIAL
2005	5	6	6	7	5	6	6	6			BAJO	30		OFICIAL
2004	8	5	5	6	6	6	5	8			MEDIO	33		OFICIAL
2003	5	5	7	6	5	6	5	6			BAJO	N/A		OFICIAL



La Institución Educativa Rural Yarumito ofrece una evolución muy regular en cuanto a la

Clasificación de Planteles, ya que se alterna entre una Categoría Bajo a una Categoría Medio, en el año 2012 y 2013 sube a Categoría Medio después de 2 consecutivos de haberse mantenido en Bajo.

En el año 2014 el ICFES cambia la metodología para dar a conocer la Clasificación de Planteles y la Institución se ubica en la Categoría C, una categoría negativa ya que significa que los estudiantes se encuentran en niveles que se pueden considerar bajos.

La información de los Puestos obtenidos por los estudiantes se obtiene de la dirección electrónica: ([http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados/estado/plantel/snee\\_res\\_plan\\_ctr.jsp](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados/estado/plantel/snee_res_plan_ctr.jsp)) y se toman como referencia los mejores puestos obtenidos por los estudiantes:

**Cuadro 50. Mejores Puestos por año**

Año	Puesto
2014	120
2013	24
2012	119
2011	204
2010	70
2009	10

Teniendo en cuenta esta información se puede afirmar que los mejores puestos obtenidos por los estudiantes se han logrado en los anteriores a la implementación de la Transversalidad.

#### 4.2.10 Análisis documental de los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9

En el componente Producto también se aborda el análisis de los resultados de las pruebas Saber de 3°, 5° y 9° para determinar como la Transversalidad ha afectado los resultados entre los años 2009 y 2014, para lo cual se procede a ingresar a la página web del ICFES (<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.aspx>) para analizar los resultados obtenidos a nivel institucional en las pruebas saber 3, 5 y 9 entre los años 2009 y 2014.

Los resultados se analizan de acuerdo a lo que se ha explicado en el apartado 4.1 Análisis documental de reconocimiento del Contexto, se procede a analizar cada grado.

##### 4.2.10.1 Grado tercero

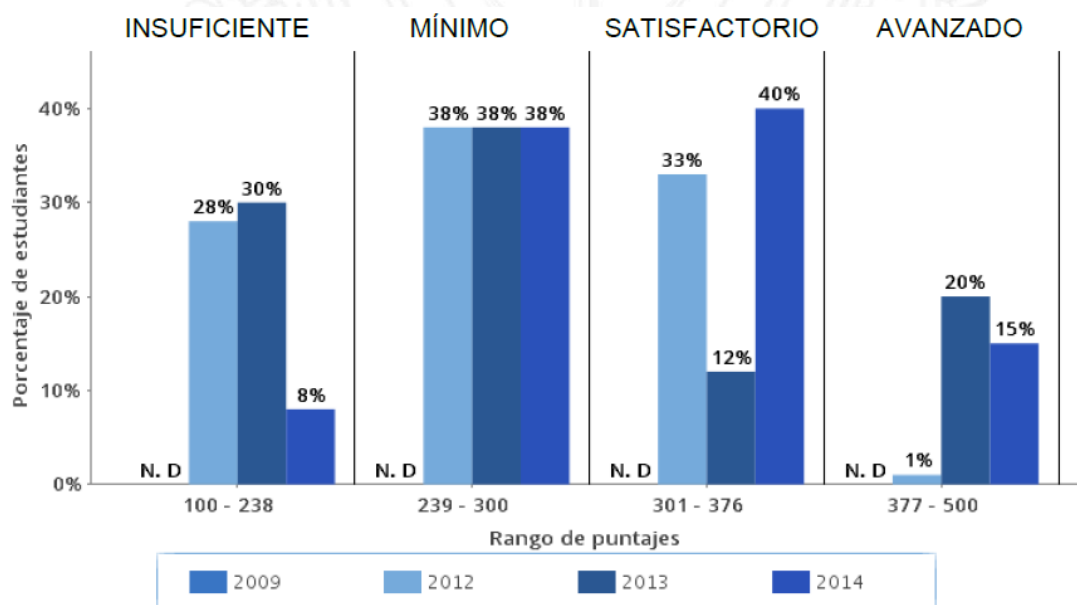
###### 4.2.10.1.1 Lenguaje

**Cuadro 51. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 3**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	N. D.
2012	17
2013	10
2014	8

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado.

**Grafico 17. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 3**



N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplicó a este Grado.

Se nota un avance entre los años 2012 y 2014, ya que en el 2012 el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles negativos (Insuficiente y Mínimo) era del 66% y el



porcentaje de estudiantes ubicados en niveles positivos (Satisfactorio y Avanzado) fue del 34%.

En el año 2014 los niveles negativos bajaron a un nivel 46% y los positivos aumentaron a un 55%.

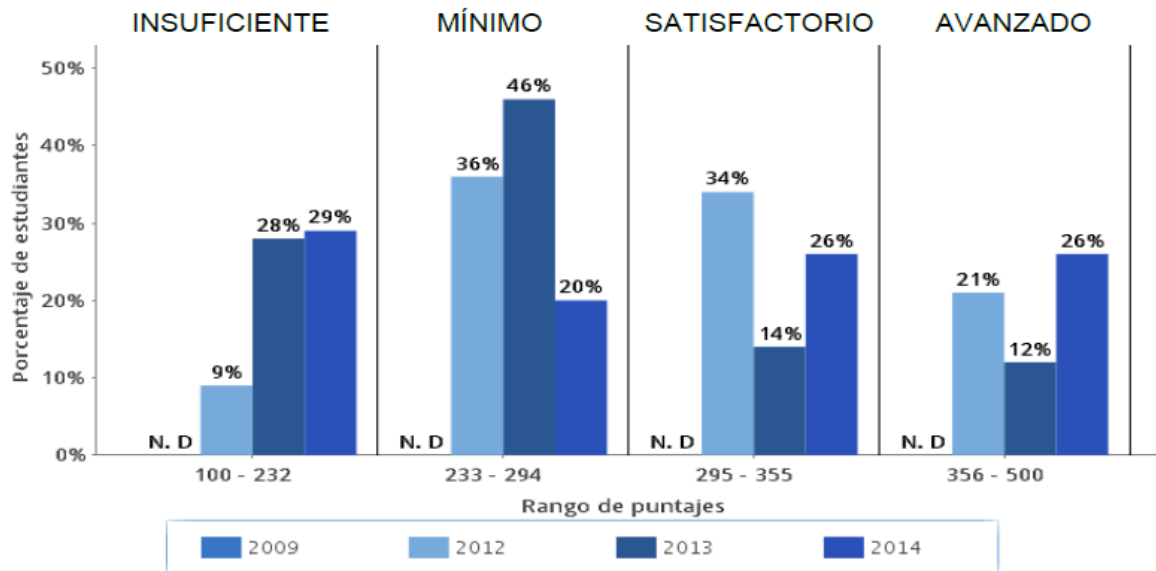
#### 4.2.10.1.2 Matemáticas

**Cuadro 52. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 3**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	N. D.
2012	18
2013	10
2014	11

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplicó a este Grado

**Gráfico 18. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 3**





ND no hay información disponible para ese año porque no se aplicó a este Grado.

Se nota un pequeño retroceso entre los años 2012 y 2014, ya que en el 2012 el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles negativos (Insuficiente y Mínimo) era del 45% y el porcentaje de estudiantes ubicados en niveles positivos (Satisfactorio y Avanzado) fue del 55%. En el año 2014 los niveles negativos subieron a un nivel 49% y los positivos aumentaron a un 52%.

#### 4.2.10.2 Grado quinto

##### 4.2.10.2.1 Lenguaje

**Cuadro 53. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 5**

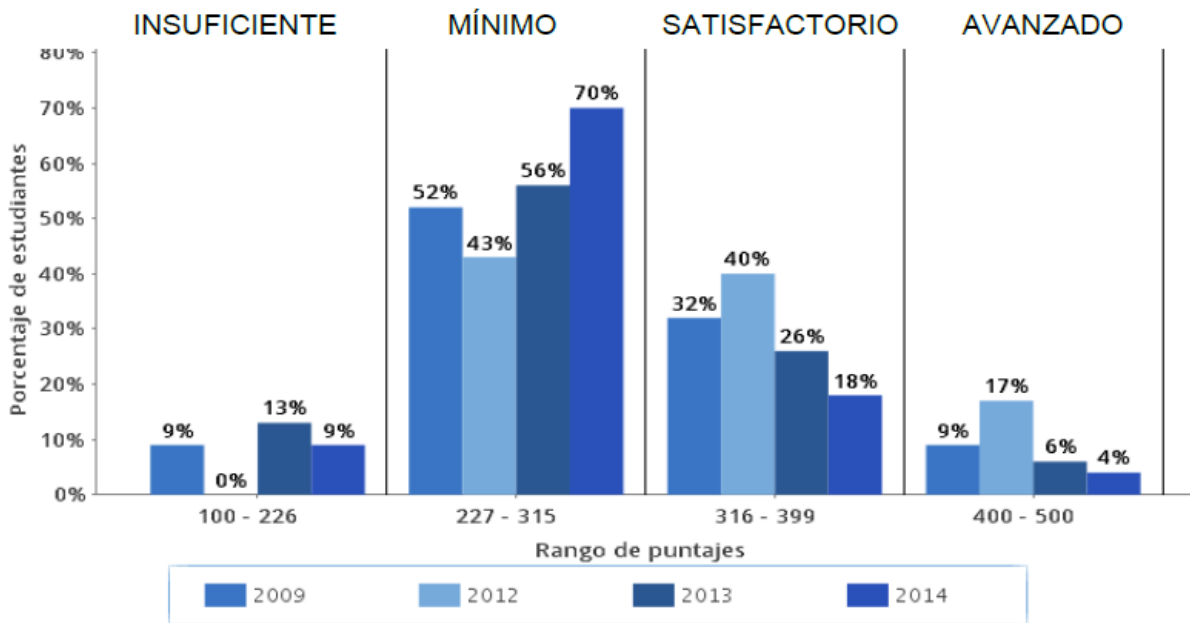
Año	Número de estudiantes evaluados
2009	26
2012	15
2013	24
2014	16

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**Gráfico 19. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 5**



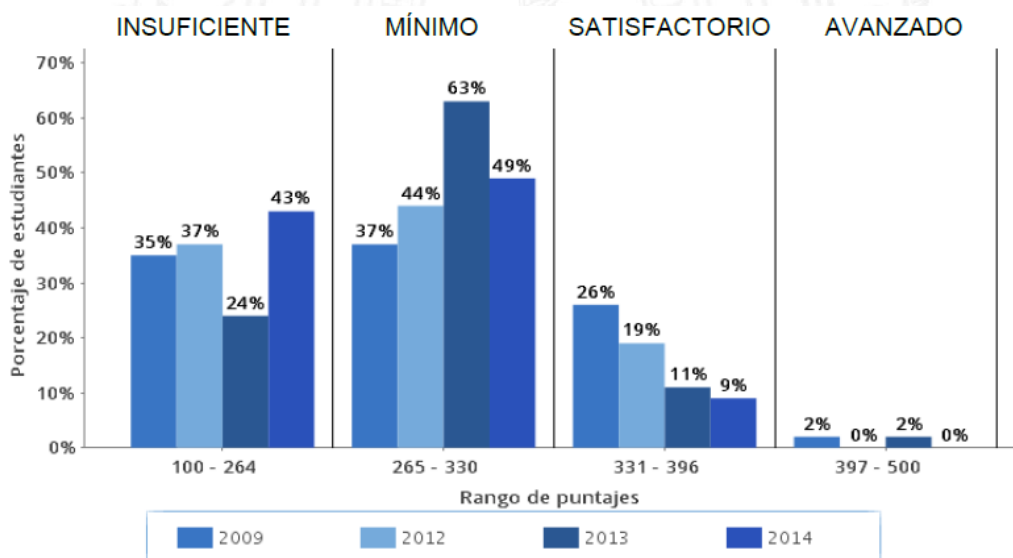
Se nota un retroceso significativo entre los años 2009 y 2014, ya que en el 2009 el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles negativos (Insuficiente y Mínimo) era del 61% y el porcentaje de estudiantes ubicados en niveles positivos (Satisfactorio y Avanzado) fue del 41%. En el año 2014 los niveles negativos subieron hasta un nivel 79% y los positivos disminuyeron a un 22%. El área de lenguaje como se ve en el gráfico empezó en el 2009 con porcentajes negativos por encima de los positivos situación que se agrava en el año 2014. El año con mejor desempeño fue el 2012 cuando los niveles negativos estuvieron en un 43% y los positivos en un 57%.

#### 4.2.10.2.2 Matemáticas

**Cuadro 54. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 5**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	26
2012	15
2013	24
2014	16

**Gráfico 20. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 5**



Los niveles negativos en el área de matemáticas se han mantenido altos históricamente, en el año 2009 fueron del 72% y en el año 2014 del 92%, es decir en este transcurso lo que se hizo fue empeorar.

#### 4.2.10.2.3 Ciencias Naturales

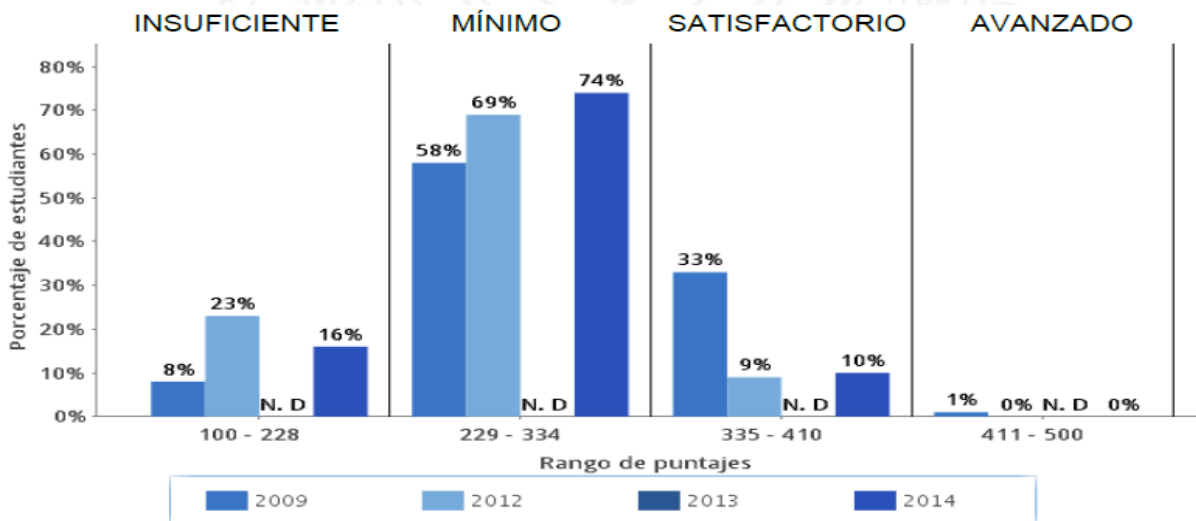


### Cuadro 55. Número de estudiantes evaluados por año en Ciencias Naturales Grado 5

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	24
2012	16
2013	N. D.
2014	16

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

### Grafico 21. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Ciencias Naturales Grado 5



N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplicó a este Grado.



históricamente, en el año 2009 fueron del 66% y en el año 2014 del 90%, es decir en este transcurso lo que se hizo fue empeorar.

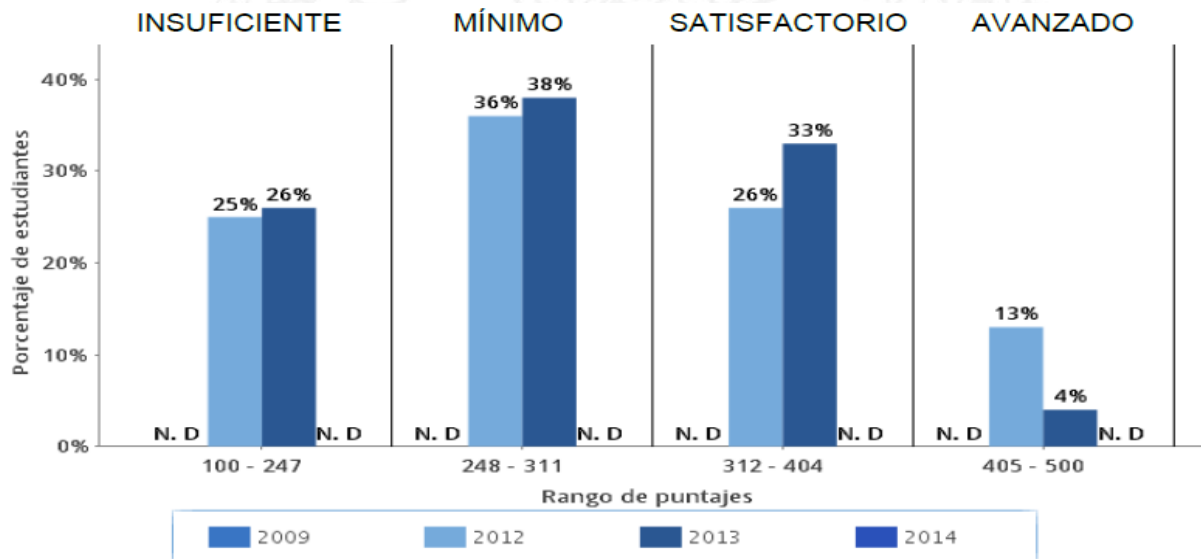
#### 4.2.10.2.4 Pensamiento Ciudadano

**Cuadro 56. Número de estudiantes evaluados por año en Pensamiento Ciudadano Grado 5**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	N. D.
2012	16
2013	24
2014	N. D.

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplicó a este Grado

**Grafico 22. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Pensamiento Ciudadano Grado 5**





No hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

En pensamiento ciudadano hay un pequeño aumento de los niveles negativos pues en el año 2012 los niveles eran de 61% y en el año 2013 subió al 64%.

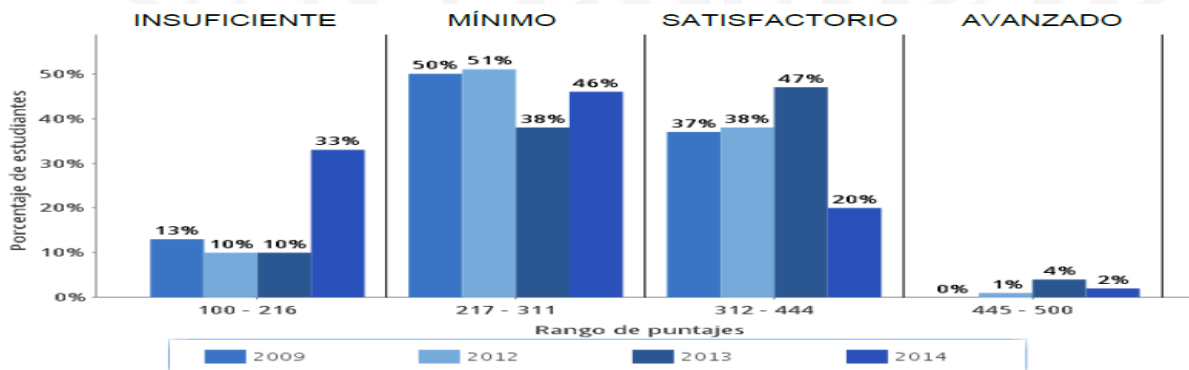
4.2.10.3 Grado 9

4.2.10.3.1 Lenguaje

Cuadro 57. Número de estudiantes evaluados por año en Lenguaje Grado 9

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	37
2012	23
2013	41
2014	28

Grafico 23. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Lenguaje Grado 9



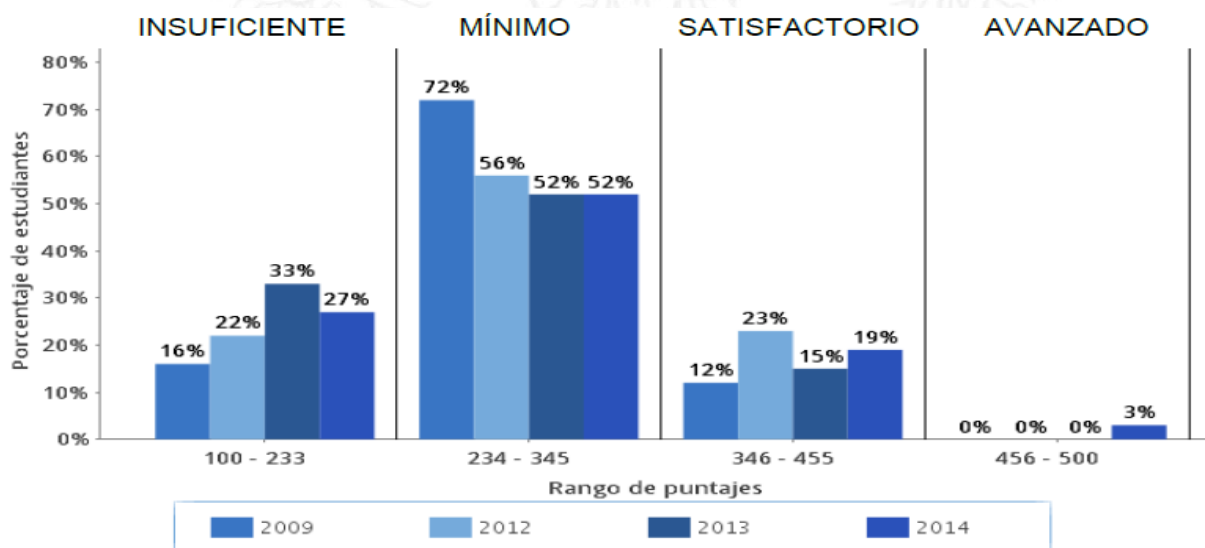
Los niveles negativos en el área de Lenguaje se han mantenido altos históricamente, en el año 2009 fueron del 63% y en el año 2014 del 79%, es decir en este transcurso lo que se hizo fue empeorar, sin embargo el año con mejor desempeño fue el 2013 ya que los niveles negativos alcanzaron el 48%.

#### 4.2.10.3.2 Matemáticas

**Cuadro 58. Número de estudiantes evaluados por año en Matemáticas Grado 9**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	37
2012	24
2013	41
2014	26

**Grafico 24. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Matemáticas Grado 9**



Los niveles negativos en el área de Matemáticas se han mantenido altos históricamente, en el año 2009 fueron del 88% y en el año 2014 del 79%, es decir en este transcurso solo se logró una mejoría leve.

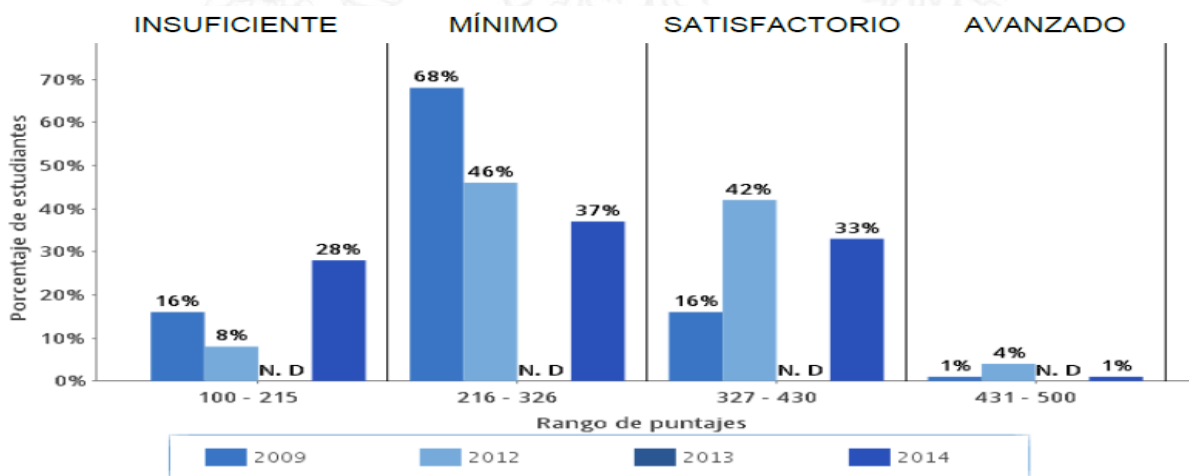
#### 4.2.10.3.3 Ciencias Naturales

**Cuadro 59. Número de estudiantes evaluados por año en Ciencias Naturales Grado Noveno**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	36
2012	27
2013	N. D.
2014	29

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

**Grafico 25. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Ciencias Naturales**



N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

Los niveles negativos en el área de Ciencias Naturales se han mantenido altos históricamente, en el año 2009 fueron del 84% y en el año 2014 del 65%, es decir en este transcurso se logro una mejoría sin embargo mantiene un alto porcentaje en negativo. El año con menor nivel negativo fue en el 2012 con el 54%.

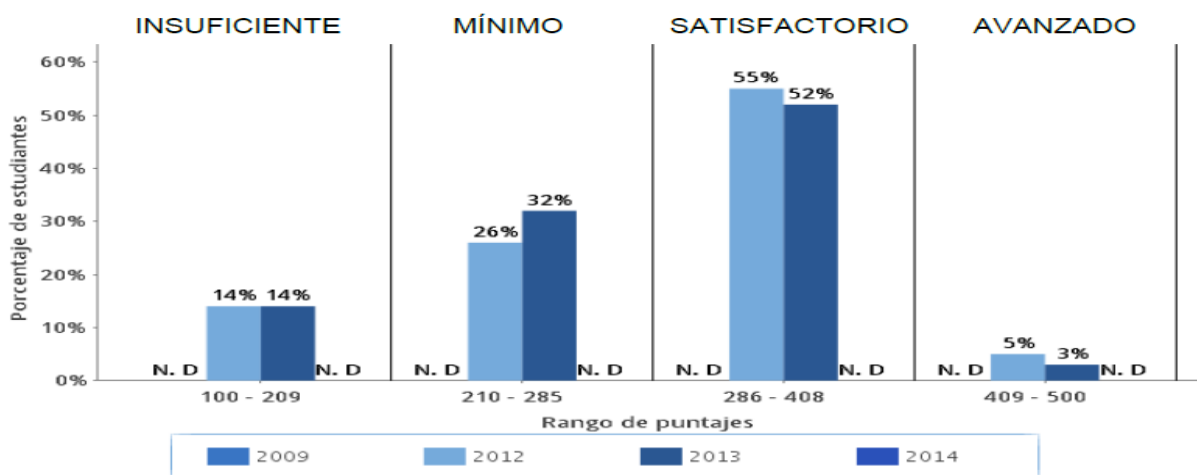
#### 4.2.10.3.4 Pensamiento Ciudadano

**Cuadro 60. Número de estudiantes evaluados por año en Pensamiento Ciudadano Grado 9**

Año	Número de estudiantes evaluados
2009	N. D.
2012	26
2013	40
2014	N. D.

N.D: no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

**Grafico 26. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en Pensamiento Ciudadano Grado 9**





N.D. no hay información disponible para ese año porque no se aplico a este Grado

En pensamiento ciudadano hay un pequeño aumento de los niveles negativos pues en el año 2012 los niveles eran de 40% y en el año 2013 subió al 46%.

### 4.3 Resultados según modelo CIPP

Después del proceso de análisis de la información recolectada se procede a dar los resultados del proceso investigativo siguiendo la misma estructura que se ha venido usando, que es Modelo CIPP.

#### 4.3.1 Contexto

Esta parte corresponde a valoración de las condiciones sobre las cuales se decidió implementar la transversalidad en términos de desempeño académico y de formación ciudadana y está enmarcada dentro del componente Contexto del modelo CIPP, la valoración dio como resultados entonces que el contexto estaba demarcado por los bajos desempeños académicos que los estudiantes venían obteniendo tanto a nivel interno como externo, además de mejorar los procesos de Convivencia Escolar. Se concluye que los miembros de la comunidad educativa veían en la Transversalidad una estrategia que les permitiría mejorar los procesos académicos y de convivencia escolar.



En cuanto al Proyecto Educativo Institucional de Institución Educativa Rural Yarumito se

encontró que hace énfasis en la formación humanística e incluyente de los estudiantes, que cumple con la normatividad colombiana y que la población estudiantil procede de un sector de la sociedad caracterizado por altos niveles de pobreza y poca formación académica, que los estudiantes presentan bajo desempeño académico tanto en las pruebas internas como externas, que hay un cuerpo de docentes, administrativos y directivos docentes con formación pertinente para desempeñar adecuadamente sus funciones, que existe una infraestructura adecuada para que los estudiantes tengan acceso al servicio educativo.

#### 4.3.2 Insumo

En el componente de Insumos se procedió a identificar los recursos humanos, técnicos, materiales y de planificación disponible para implementar la transversalidad, en este orden de ideas los recursos identificados se mencionan a continuación.

Son las capacitaciones que a nivel institucional se recibieron los docentes y directivos docentes durante el año 2011 en referencia a diseño curricular por competencias, a sistema de información de la gestión de la calidad educativa y a la estructuración del proyecto ambiental escolar (PRAES).

La existencia de un PEI que fue construido con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y está estructurado de acuerdo a lo estipulado en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994 y que contempla un horizonte institucional que se fundamenta en



la formación integral de los estudiantes para que gestionen su propio desarrollo con un gran

énfasis en la formación humanista y en el interés por el desarrollo social con pertinencia ambiental. También se da un fuerte énfasis en la inclusión social de los estudiantes que llegan a la Institución porque han sido excluidos de otras por problemas de convivencia escolar y desempeño académico. El clima institucional con que se cuenta permite que estos estudiantes sean asimilados en un ambiente cordial de pertenencia, se logran estabilizar y se adaptan rápidamente al funcionamiento institucional.

Se contaba con mallas transversales de todas las áreas y proyectos obligatorios, fueron construidas en un trabajo en equipo de todos los docentes y permitieron integral el PRAES con el trabajo realizado por las diferentes áreas y proyectos, con un formato denominado “Semanario de Clases” (Ver anexo) donde hacen su planeación y dan cuenta de la forma como aplican la Transversalidad en el aula de clases. En dicho formato se contempla un espacio muy importante que hace referencia a la evaluación de la semana donde los docentes registran los procesos positivos y por mejorar que detectan en su práctica pedagógica.

Se tenía un manual de convivencia construido mediante un proceso incluyente denominado “Asamblea Escolar Constituyente”, este manual se convierte en una herramienta que permite regular las relaciones sociales de los miembros de la comunidad educativa y donde se hace énfasis en la resolución pacífica de los conflictos y el dialogo como una herramienta eficaz para solucionar los problemas.



En cuanto al análisis de las fortalezas, dificultades y los cambios identificados que se han logrado con el proceso de la Transversalidad se concluye a partir de los siguientes elementos: cuestionario semiestructurado aplicado a docentes, el diagnóstico de la convivencia escolar, la escala Likert aplicada a Docentes y Estudiantes y el semanario de clases.

De las respuestas dadas por los docentes se identifican las siguientes categorías y subcategorías y se establecen las formas en que ellos las interpretan y aplican:

- Estrategia pedagógica
  - Transversalidad: en sus respuestas los docentes evidencian que tienen un concepto apropiado de esta estrategia, dentro de las definiciones que dieron se puede rescatar esta *“Es el abordaje de un problema, tópico, situación o tema de clase, desde varias áreas del conocimiento de manera articulada entre estas, de manera que exija desarrollar competencias entre los estudiantes”*.
- Clima Escolar
  - Formación ciudadana: los docentes también tienen una definición clara sobre la categoría de formación ciudadana que se ve reflejado en las siguientes definiciones: *“Es ofrecer educación en valores personales y sociales para*

*vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”*

*“Es la construcción de una persona con criterios éticos, sociales, reflexiva y conocedora de sus derechos y deberes”.*

- Gestión de Aula

- Desempeño académico: los docentes definen al rendimiento académico como:

*“Desenvolvimiento de los estudiantes según los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional” “Es el resultado que se obtiene dentro de un proceso académico”.*

- Planeación de las clases: los docentes para realizar su planeación no siguen estrictamente el orden establecido a nivel institucional como se puede ver en

las respuestas que han dado: *“Primero toman como referente los estándares del área, las competencias y hacen uso de las mallas elaboradas institucionalmente y las relaciona con los ejes temáticos de su área”,*

*“Reuniéndose con docentes de otras áreas para acordar los temas o contenidos que se necesitan para determinado grado y la situación problema que se trabajará”, “Tratan de explicar las temáticas y a partir de ellas las aplican en la resolución de problemas”.*

Tienen como base fundamental para la planeación de sus clases los estándares básicos de competencias, los resultados de las pruebas externas y la formación ciudadana de sus estudiantes, teniendo en cuenta la resolución pacífica de los conflictos.



- Evaluación de las clases: los docentes en las respuestas dadas con relación a esta categoría consideran que la implementación de la transversalidad ha encontrado dificultades como: falta de espacios y de tiempo para que los docentes se reúnan y trabajen en equipo, la especificidad de algunas áreas como la matemáticas y la de un equipo de trabajo colaborativo que permita llevar a cabo de una mejor manera la transversalidad. Al momento de evaluar el trabajo que realizan en el aula de clases comparan que han planeado con los resultados obtenidos y tiene en cuenta la convivencia escolar y la participación de los estudiantes. Los fines de la educación los aplican mediante la formación de unos estudiantes críticos, pluralistas, tolerantes, democráticos, creativos y que tengan conocimiento de las áreas que ellos orientan.
- Resultados obtenidos: los docentes consideran que la transversalidad si aportan en el mejoramiento académico de los estudiantes porque promueve la interrelación de saberes y permite que utilicen los conocimientos en diferentes contextos. Los docentes consideran que el desempeño académico de los estudiantes de forma general es bueno sin embargo aclaran que son muchos los factores que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje. Hay dificultades porque si bien los resultados académicos a nivel interno son buenos al momento de confrontarlo con las pruebas externas se convierten en aceptables.



obtenida de los docentes se puede afirmar que ellos manejan, conceptualmente, la categoría de Transversalidad sin embargo tienen dificultades para implementarla debido a la falta de espacios institucionales, donde puedan ponerse de acuerdo, para desarrollar las planeaciones correspondientes a esta estrategia y para establecer rutas comunes de trabajo donde exista la posibilidad de trabajar en equipo para solucionar las dificultades que se presentan en la implementación de la estrategia.

Se notan fallas en las categorías de Planeación y Evaluación de las clases ya que no hay una puesta en común de la forma como conciben los docentes estos dos procesos teniendo en cuenta que son una política institucional.

En cuanto al manejo conceptual del Desempeño Académico los docentes tienen claridad sobre el particular y valoran la Transversalidad como una estrategia que puede ayudar a fortalecer los resultados académicos y Formación Ciudadana de los estudiantes.

Del análisis del diagnóstico de la Convivencia escolar se puede concluir a partir de las siguientes categorías y subcategorías:

- **Clima escolar**
  - **Pertenencia y participación:** tanto docentes como estudiantes consideran que la convivencia escolar a nivel institucional es buena, que se presentan dificultades

propias de las relaciones humanas pero se aplican los correctivos necesarios para que la dinámica escolar fluya normalmente. Resaltan la calma que se vive en la Institución, la amistad, el respeto, el sentido de pertenencia, las buenas relaciones interpersonales, la unión, la acogida a los que llegan nuevos, la solidaridad y el entorno natural.

- Manejo de conflictos: los docentes y estudiantes consideran que los conflictos se manejan adecuadamente pues se privilegia el dialogo como la mejor forma de solucionar los problemas, si bien existe un manual de convivencia este queda relegado por las dinámicas institucionales que permiten que los miembros de la comunidad educativa resuelvan sus problemas de forma dialogante.

Las categorías de Manejo de conflictos y Pertenencia y participación están fortalecidas en la Institución ya que permiten evidenciar un Clima Escolar caracterizado por un adecuado manejo de las relaciones sociales.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Escala de Likert aplicada a los estudiantes de los Grados de Undécimo y Noveno, y teniendo en cuenta las siguientes categorías y subcategorías se puede concluir lo siguiente:

- Clima escolar



- Motivación hacia el aprendizaje: según los resultados obtenidos en los grados undécimo y noveno no hay mucha diferencia entre los de un grado con relación al otro ya que en el grado undécimo se obtiene una media de 3,58 y en el grado noveno una media de 3,74. Estos resultados plantean que los estudiantes sólo Algunas Veces se sienten motivados hacia el aprendizaje, aunque con una tendencia tímida hacia el nivel de Casi Siempre. Sin embargo haciendo un análisis más profundo de los ítems que conforman la categoría, los estudiantes de ambos grados opinan que Casi Siempre en sus clases hay temas interesantes que les permiten solucionar problemas, que Casi Siempre se sienten satisfechos cuando solucionan los problemas que les plantea el docente y Casi Siempre respetan las normas de la institución educativa porque aportan a su formación como personas.
- Pertenencia y participación: los estudiantes de Grado Undécimo le asignan a esta categoría una media de 3,63 y los de Grado Noveno una media de 3,23, es decir los estudiantes consideran que a esta categoría es la que más hace falta fortalecer pues los resultados la tienden a ubicar en Algunas Veces. Se rescata de esta categoría los resultados obtenidos en el ítem que hace referencia a que los docentes casi siempre se preocupan porque los estudiantes superen sus dificultades académicas y de convivencia escolar.
- Gestión de Aula



- Relación pedagógica: la media de esta categoría en los dos grados es igual 3,66, es decir, según los estudiantes solamente algunas veces con tendencias a casi siempre se sienten satisfechos con la relación pedagógica que son generadas por los docentes, esto sin duda alguna es un aspecto que se debe mejorar. Profundizando en los ítems que conforman esta categoría es necesario abordar que los estudiantes opinan positivamente en relación a que sus docentes casi siempre están dispuestos a retroalimentar los procesos evaluativos, casi siempre están dispuestos a explicar cuando no se entiende un tema y por último que los docentes casi siempre fomentan el liderazgo de los estudiantes.

Después de tener un panorama general de las categorías de primer y segundo orden abordadas se puede afirmar que si bien a nivel general los estudiantes consideran que en cuanto a la Motivación para el Aprendizaje, Relación pedagógica y Pertenencia y participación el aporte de la Transversalidad como estrategia pedagógica se encuentra en un nivel de satisfacción intermedio, es decir, en una media ubicada entre 3 y 4, es necesario resaltar aquellos ítems donde los estudiantes dan una opinión de satisfacción por encima de 4. Estos ítems demuestran que los estudiantes se sienten satisfechos en las relaciones que establecen con sus docentes, que los docentes los apoyan para que superen sus dificultades académicas y de convivencia escolar, que les satisface solucionar los problemas que le plantean los docentes, que los docentes fomentan el liderazgo entre ellos, es decir, características propias de la Transversalidad son bien valoradas por los estudiantes.



Noveno y Undécimo era que ellos expresaran su opinión sobre se venía percibiendo la estrategia de la Transversalidad, es decir, indagar por las situaciones generadas a partir de esa estrategia.

Los estudiantes entonces consideran que a nivel de Proceso falta en los docentes generar situaciones educativas que den cuenta que aplican las bondades que da la transversalidad.

De la Escala de Likert aplicada a los docentes y las siguientes categorías y subcategorías se puede concluir lo siguiente:

- Gestión de aula
  - Motivación de los docentes: en esta categoría se concluye que los docentes se sienten motivados para desarrollar la transversalidad en el desarrollo de sus clases, que esta estrategia los reta a mejorar su práctica docente y que se motivan a establecer estrategias para que los estudiantes superen las dificultades que presentan.
  - Ambiente Institucional: los docentes consideran que falta a nivel institucional establecer estrategias claras que permitan que los docentes tengan espacios para dialogar, para planear, para compartir los resultados de la transversalidad y tener acompañamiento más pertinente por parte de los directivos docentes.
  - Resultados obtenidos: los docentes consideran que la transversalidad favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes, que fomenta la resolución de problemas

y que involucra una gama de criterios que los resultados académicos no son definidos únicamente por las notas numéricas.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta escala era analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de la Transversalidad en el Componente Proceso del Modelo CIPP se puede afirmar que los docentes están motivados en el trabajo que se viene realizando con esta estrategia, consideran que favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes y que los resultados académicos de los estudiantes van mucho más allá que la simple nota numérica. La dificultad principal que se evidencia se refiere al ambiente institucional ya que los docentes no cuentan con el tiempo necesario para planear y evaluar la estrategia en equipo, y uno de los requisitos fundamentales de la transversalidad es la generación de actividades que involucren la participación activa de los docentes.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de los semanarios de clases se puede se puede concluir lo siguiente:

- Gestión de aula
  - Planeación de las clases: en esta categoría se concluye que los docentes no siguen las directivas institucionales para realizar la planeación ni hacen un uso adecuado de la herramienta denominada semanario de clases lo que sin duda alguna afecta el desarrollo de la Transversalidad como estrategia que busca mejorar el desempeño académico de los estudiantes.



- Evaluación de las clases: No se evidencia tampoco la evaluación de las prácticas pedagógicas de los docentes, los docentes no se cuestionan acerca de la forma como ejercen su labor como docente ni establecen estrategias para mejorarlas. No hay un interés por diversificar la forma como dan sus clases, prima lo tradicional, es decir, la clase magistral.

#### 4.3.4 Producto

En este componente se concluye con los resultados esperados y no esperados, positivos y negativos de la Transversalidad y esto se logra mediante el análisis de los testimonios de los egresados, los porcentajes obtenidos por los estudiantes en el núcleo común y los resultados de las Pruebas Saber de 3, 5, 7 y 9.

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos de los testimonios de los egresados y teniendo en cuenta las siguientes categorías y subcategorías se puede concluir lo siguiente:

- Clima Escolar
  - Pertenencia y participación: Se evidencia en los testimonios de los egresados que la Institución les brindó un espacio donde se sentían cómodos, manejaban relaciones asertivas con sus compañeros y con los docentes, lo más importante se

sentían pertenecientes a una familia. Se evidencia que ejercían sus derechos y cumplían con sus deberes en un clima escolar de sana convivencia. No se evidencia problemas graves de convivencia escolar. Hay un fuerte reconocimiento a la formación en principios y valores que se les impartió en la Institución Educativa.

- Motivación hacia el aprendizaje: los egresados argumentan que se sentían motivados para estudiar y superar las dificultades que se le presentaban, que veían el estudio como una posibilidad para superarse.
- Gestión de Aula
  - Relación pedagógica: Según el testimonio de los egresados los docentes son excelentes profesionales, que tienen un dominio de las áreas que imparten, además en sus prácticas pedagógicas su rol va mucho más allá de la simple clase y se convierten en orientadores y en formadores para la vida.
  - Superación (Emergente): los egresados consideran que la formación que recibieron en la Institución Educativa les permitió superar las dificultades que se les venían presentando, ser mejores personas, proyectarse positivamente y aportar en la construcción de una mejor sociedad.



Se puede afirmar que la Institución Educativa Rural Yarumito tiene una cultura escolar fundamentada en un clima escolar donde los estudiantes se sienten parte de una familia, donde cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos en un ambiente de armonía, todo enmarcado dentro una convivencia escolar que se fundamenta en la resolución pacífica de conflictos y una formación basada en principios y valores y humanistas que motiva hacia el aprendizaje.

Otra característica fundamental que se evidencia en estos testimonios es como desde la Categoría de Gestión del aula los docentes establecen una relación pedagógica que es vista positivamente por los egresados al reconocer que los docentes tienen dominio de las áreas que imparten y que cumplen un rol que va mas allá de la simple clase y se convierten en orientadores y formadores que alientan la superación de los estudiantes.

Las conclusiones del análisis de las pruebas del núcleo común se enmarcan dentro de la Categoría Gestión de Aula y en la Subcategoría de Resultados Obtenidos y permiten afirmar que el porcentaje de estudiantes en cada nivel de las pruebas del Núcleo Común de las Pruebas Saber 11 que obtuvieron porcentajes positivos se concentran mayormente en los años 2011 y 2012, es decir, en los años en que se inicia la implementación de la estrategia de la Transversalidad. En algunas competencias se evidencia que el peor resultado fue en el año 2013. Se puede afirmar entonces que la Transversalidad en referencia a estos porcentajes de las pruebas del Núcleo Común no muestra una contundencia como estrategia que en el tiempo debería mejorar los resultados obtenidos, es decir, no hay diferencia contundente entre los resultados obtenidos antes de la implementación de esta estrategia y los resultados que se obtienen después.



Dentro de la Categoría Gestión de Aula y en la Subcategoría de Resultados Obtenidos se

puede concluir que los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 en las tres situaciones que se analizaron no evidencian un mejoramiento sustancial en los mismos, es decir, los resultados que se obtienen después de implementar la Transversalidad no marcan una diferencia significativa en comparación con los resultados que se obtuvieron antes de su implementación.

En cuanto a las pruebas Saber de Grados Tercero, Quinto y Noveno entre los años 2009 y 2014 muestran en su mayoría unos resultados negativos, es decir, que no hay una incidencia positiva de la Transversalidad en la mejora de los resultados obtenidos en estas pruebas.

## Conclusiones y recomendaciones

### 4.3.5 Conclusiones

Al finalizar este proceso investigativo se puede sacar las siguientes conclusiones:

- La Institución Educativa Rural Yarumito es una organización escolar que cuenta con los recursos necesarios para su funcionamiento y su Proyecto Educativo Institucional tiene como eje principal la formación humanística de los estudiantes.



- El énfasis en la formación humanista se evidencia en las relaciones que se dan entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y se ve reflejado en el excelente clima escolar que los actores reconocen.
- La estrategia de la transversalidad no evidencia un mejoramiento en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas externas.
- Formalmente a nivel institucional se establecieron estrategias como las mallas transversales y el semanario de clases que permitieron la implementación de la transversalidad.
- El cuerpo de docentes no aplica al 100% la estrategia de la transversalidad ni aplica los instrumentos de planeación y seguimiento a su práctica pedagógica.
- La transversalización es una herramienta que sin duda alguna fortalece los procesos de formación ciudadana en los estudiantes pues privilegia el trabajo colaborativo y cooperativo.
- No existen los suficientes espacios a nivel institucional para que los docentes compartan sus experiencias y planifiquen conjuntamente la estrategia de la transversalidad, sin embargo esta dificultad no es responsabilidad de la Institución sino de las políticas restrictivas de los entes educativos



- Los procesos formativos que se llevan a cabo en la Institución Educativa Rural Yarumito son de gran importancia porque está ubicada en una zona rural y atiende a una población vulnerable por su estrato socioeconómico y por la conformación de su núcleo familiar.

#### 4.3.6 Recomendaciones

Las recomendaciones que se hacen después de culminar esta investigación son las siguientes:

- La Institución Educativa Rural Yarumito debe generar estrategias para que todos los docentes se comprometan con la implementación de la transversalidad.
- La Institución Educativa Rural Yarumito debe sistematizar los procesos de formación ciudadana que está desarrollando y darlos a conocer como una forma de demostrar que en la escuela hay experiencias significativas que van más allá de los resultados obtenidos en las pruebas externas.
- Es necesario que las Instituciones Educativas hagan un seguimiento adecuado sobre la realidad familiar, social, cognitiva y académica de sus estudiantes con la finalidad de que existan evidencias que den información más acertada sobre la pertinencia de los procesos que se adelantan al interior de las mismas y se pueda

generar un debate más apropiado frente a los resultados obtenidos en las pruebas externas.

- Es necesario que las Instituciones Educativas frente a la política del gobierno nacional visibilicen a través de los Proyectos Educativos Institucionales la realidad del contexto donde se desenvuelven y con qué recursos cuentan para cumplir con su compromiso social.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS Y CIBERGRÁFICAS

Alonso, C., Gómez, E., Gómez, N., Moyano, N., Olmo, E. & Ramos, E. (2010). *La investigación evaluativa*. Recuperado de

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_evaluativa\\_trabajaajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_evaluativa_trabajaajo.pdf)

Althusser, L. (1969). *Acerca de la reproducción de las condiciones de producción*. Recuperado de [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/e\\_books/althusser/](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/)

Álvarez, P., & Vega, P. (2010). *Transversalidad de la transversalidad. Análisis de una estrategia didáctica aplicada a la educación para la sostenibilidad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086011>

Ball, S. (1994). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá. Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.



Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales. Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Santiago: Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.

Chica, S., Galvis, D., & Ramírez, A. (2009). *Determinantes del rendimiento académico en Colombia: Pruebas ICFES Saber 11°, 2009*. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/escuelas/economiayfinanzas/publicaciones/Documents/working-papers/Determinantes%20del%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20Colombia%20pruebas%20ICFES%20Saber%2011%C2%BA,%202009%20Revisado.pdf>

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Contreras, A. (2010). Efecto de la aplicación de juegos instruccionales fundamentados en la transversalidad en alumnos de matemáticas. *Multiciencias*, 10, 241 – 246.

Cortina, A. (1994). *10 Palabras Claves en Ética*. Navarra. Estella.

Decreto 869 de 2010. Santa Fe de Bogotá.

Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Santa Fe de Bogotá.

Decreto 1860 de 1994. Santa Fe de Bogotá.

Díaz, V., & Poblete, A. (2013). *Resolución de Problemas en Matemática y su Integración con la Enseñanza de Valores Éticos: el caso de Chile*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291227999012>.

Edward, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Recuperado de [www.unesdoc.unesco.org/storage/rce/articulos/rce38-39\\_07pres.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf)

Figuerola, I., & Jiménez, R. (2003). Propuesta de juegos instruccionales fundamentados en la transversalidad para el aprendizaje de los números enteros en Séptimo grado de educación Básica. Trabajo de grado. Pre grado U.C.

Fuentes, L., Caldera, Y., & Mendoza, I. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. *Orbis*, 2(4), 39 - 59

García, C. (2009). *Teorías de administración*. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0040692589239350482a3>

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)



Gómez, F. (2012). *Elementos problemáticos en el proceso de enseñanza de las matemáticas en estudiantes de la Institución Educativa Pedro Vicente Abadía*. Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7052/1/7810033.2012.pdf>

González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>

ICFES (2013). *Clasificación de Planteles*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index.html>

Jaramillo, M. (2009). *Enfoque del comportamiento en la administración*. Recuperado de <http://www.umc.edu.ve/umc/opsu/contenidos/milagros/Unidades/Unidad%20VI/Guia/Guia.pdf>

Jiménez, M. (2000). Competencia Social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21-48.

Jurado, C. (2008) Los temas transversales en la Escuela. *Revista Digital Innovación y experiencias Educativas*, 1-2. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/CARMEN JURADO GO MEZ01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/CARMEN JURADO GO MEZ01.pdf)

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata

Ley 715 de 2001. Santa Fe de Bogotá

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá.

Mesa, A. (2008). *La formación ciudadana en Colombia*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1814>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2014). *Directivo docente-Coordinador. Documento guía*. (2014\_DG02). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2011). *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. (Guía 34). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2007). *Gestión Estratégica del Sector: orientaciones e instrumentos*. (Guía 27). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (Documento 3). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). *Evaluación de competencias básicas pruebas saber 2005 – 2006, Taller de análisis e interpretación de los resultados*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministerio de Educación Nacional MEN (2004). *Formar para la Ciudadanía, ¡Si es posible!*. (Guía 6). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Muñoz, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 161 -163.

Murillo, F., Román, M., & Hernández, R. (2011). *Evaluación educativa para la Justicia Social*. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.html>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz

Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia. Universidad de Chile. Chile.



Reyabal, M. & Sanz, A. (1995). *La transversalidad y la educación integral*. Recuperado de

<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Reyzabal-La-transversalidad-y-la-formacion-integral.pdf>

Reyes de Romero, J. & Henríquez de Villalta, C. (2009). *La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. San José de Costa Rica. Editorama S.A.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona. Editorial Paidós.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University

Velásquez Sarria (2009). *La transversalidad como posibilidad curricular desde la Educación Ambiental*. Recuperado de

[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29\\_3.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29_3.pdf)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 1. Actas de Consejo Directivo y Consejo Académico

195

Reunión Consejo Académico  
Fecha 001

Fecha: Mayo 16 de 2008  
 Lugar: Finca Chalo  
 Hora: 10:50 a.m.  
 Objetivo:

Orden del día

1. Saludo
2. Reflexión
3. Análisis del rendimiento o resultados 1er P.
4. Carrizos y proposiciones

Desarrollo: Dadas las 10:50 a.m. se inicia la reunión, contando con la siguiente asistencia

Especialista Jonis Morales García, Rector  
 Héctor Hernán Olate Camargo, Coordinador  
 Irma Stella Molina Valencia  
 Juan Fernando Zapata Suárez  
 Nancy Guerra Sierra  
 Yenny Jeyda Cetre Rodríguez  
 Gabriel Salvador Osorno Osorno  
 Angela María Sepúlveda García  
 Diana Cecilia Narango Quiroz

Ausente: Ruber Silva

Presentes:  
 Gonzalo Fernando Moreno, por encontrarse en reunión  
 Destiempo elector N° 24, Medellín.

Una vez verificada la asistencia, el señor rector Jonis Morales García saludó a todos los presentes y aclaró que por múltiples dificultades e inconvenientes esta sería la primera reunión del Consejo Académico.

1. Lectura de reflexión. A cargo del Coordinador Héctor Hernán Olate Camargo




- ① Las actas mas que dar cuenta (de la) del ~~desempeño~~ desempeño académico y las estrategias de la institución en cuanto a modelo pedagógico y sus componentes dan cuenta cuínter del ~~pre~~ desempeño académico por periodos lo cual las hace un insumo valido para las comisiones de promoción y evaluación de la institución, pero no para la sustentación teórica y práctica del modelo pedagógico institucional.
- ② La realización de pruebas tipo ICFES puede ser una oportunidad para TRANSVERSALIZAR LAS MATERIAS.
- ③ Seguir los elementos propuestos para la evaluación basados en:  
Lineamientos, Estándares, Competencias  
(Libro de actas pag 212).

255

Acta 01 Consejo Académico	
Fecha:	Abril 2 de 2011
Lugar:	aula grado Once A.
Hora:	6:30a.m.
Asistentes:	
Hector Hernán Olarte Camargo, Rector	
Jenny Neyda Cabe Rodríguez, Ciencias Naturales	
Teresa de Gico Montano, Inglés	
Deber Silva Lopez, Ed. Física	
Diana Cecilia Norango Quintero, Castellano	
Lyda Falconery Estrada Gutiérrez, Matemáticas	
María Juliana Palacios Palacios, Ciencias Sociales	
Gonzalo Hernán Moreno, Especialidad de Apreciación	
Jairo León Ruiz Aguado, Representación, Artística	
Dor Hilda Izabela Toro, en representación de Pedro S.	
Gabriel Salvador Osorio Osorio, en representación de la Coordinadora	
Luz María Quiroz Restrepo, Director administrativo	
Irma Stella Hilda Valencia, Ed. Artística	
Asistentes:	
Rocío del Pilar Izquierdo Granda, Coordinadora	
Arturo Emilio Yáñez Ruiz, Ética y Ed. Religiosa	
Orden del día:	
1	Saludo
2	Reflexión
3	Resultados académicos por Período / 2011
4	Cana
Desarrollo: Siendo las 11:30 se inicia la reunión	
Presidido a cargo del señor rector	



## Anexo 2. Cuestionario Semiestructurado aplicado a docentes

 FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: LINEA DE GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD  
CUESTIONARIO 1: Prácticas pedagógicas docentes IER Yarumito

Introducción: el siguiente cuestionario se aplica en el marco del proyecto de investigación denominado "La transversalización, la formación ciudadana y el desempeño académico, su efecto en la Institución Educativa Rural Yarumito". Se realiza con fines académicos, es de carácter anónimo y no debe firmarse.

Responsable: Antonio de Jesús Restrepo González. Aspirante a Magister.

Objetivo: Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de transversalidad (Aplicado a Docentes).

Fecha: 19 de Marzo 2015

**Desarrollo**

1. Sexo

1.1. F.  1.2. M.

2. Nivel Educativo:

2.1. Normalista  2.4. Especialista   
2.2. Licenciado  2.5. Magister   
2.3. Profesional  2.6. Doctor

3. Edad

3.1. 20 - 30  3.3. 41 - 50   
3.2. 31 - 40  3.4. 51 o más

4. Nivel donde desempeña su labor

4.1. Básica Primaria  4.3. Media   
4.2. Básica Secundaria

5. Área en la que se desempeña: Ciencias Naturales

6. Que significan para usted:

6.1. Transversalidad: Es la manera como se integra el conocimiento en cada uno de los áreas, pero que todas tengan la misma integralidad

6.2. Formación ciudadana: Es la socialización que se da en la escuela para el fortalecimiento de los valores que permiten una sana convivencia

6.3. Desempeño académico: tiene relación con el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes

7. Describe brevemente la forma como planifica y aplica la transversalidad en tus clases.  
Planifica con el PEAE; A partir de la pregunta problematizadora, hago una serie de trabajos y conceptualización en sus asignaturas y relación de conceptos con el área de Asignaturas de Ciencias o Socialización o Divulgación o Evolución.

8. ¿Has tenido dificultades para implementar la transversalidad? ¿Cuál (es)?  
Algunos conceptos de las áreas no tienen relación con la pregunta problematizadora.

9. ¿Cómo evalúas tu práctica pedagógica?  
Trabajo en cuatro varios aspectos  
1. Participación de los estudiantes en clase  
2. Comunicación establecida con los alumnos  
3. Resultados en actividades y evaluaciones  
4. Motivación frente a la clase.

10. ¿De qué manera logras los fines de la educación en tu práctica pedagógica?  
Trabajando en el aula la creatividad la adquisición de conocimientos científicos, la protección del medio ambiente, la promoción de la salud y el uso de las tecnologías

11. ¿De qué manera usas los estándares básicos de competencias para generar las situaciones educativas en tu práctica pedagógica?



INSTITUCIÓN EDUCATIVA "UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" - FACULTAD DE EDUCACIÓN  
 DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
 PROGRAMA DE MAestrÍA EN EDUCACIÓN  
 TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

A través de la socialización, los docentes fortalecen la experiencia, entre otros.

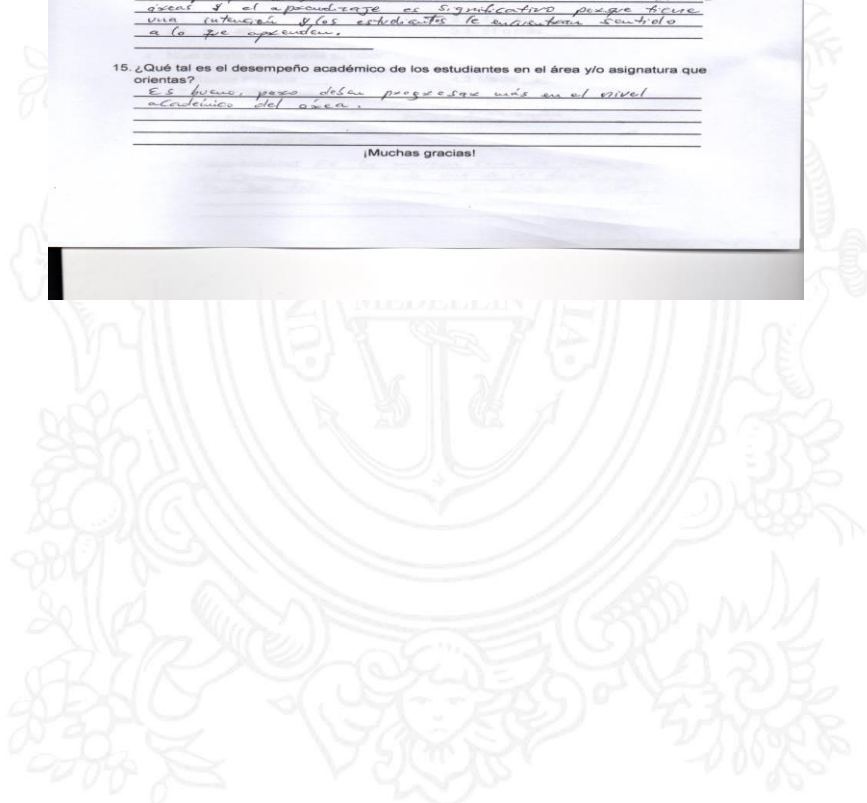
12. ¿De qué manera influyen los resultados de las pruebas externas en tu práctica pedagógica?  
 afectando la planeación, cambiando algunas prácticas, fortaleciendo los procesos de enseñanza y tratando de desarrollar las competencias básicas en los estudiantes.

13. ¿Cómo abordan el concepto de formación ciudadana en tu práctica pedagógica?  
 en concordancia a las actividades al servicio a la educación, a la participación, la expresión de sus ideas y pensamientos, resaltando la práctica de los valores y la sana convivencia.

14. Consideras que la transversalidad aporta al mejoramiento académico de los estudiantes. Justifique su respuesta  
 Si, porque mejoran su nivel de conocimiento en muchas áreas y el aprendizaje es significativo porque tiene una intención y los estudiantes le encuentran sentido a lo que aprenden.

15. ¿Qué tal es el desempeño académico de los estudiantes en el área y/o asignatura que orientas?  
 Es bueno, pero debe progresar más en el nivel académico del área.

(Muchas gracias!)

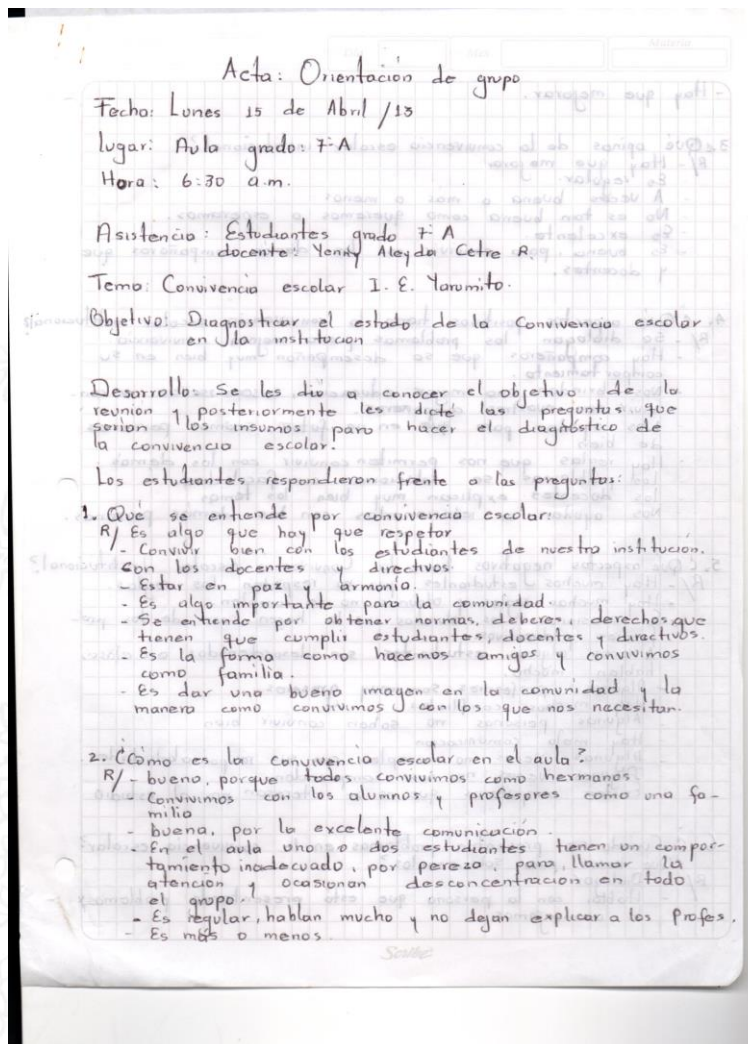


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



### Anexo 3. Diagnóstico de la convivencia escolar





- Hay que mejorar.
3. ¿Qué opinas de la convivencia escolar institucional?  
R/ - Hay que mejorar.  
- Es regular.  
- A veces buena o más o menos.  
- No es tan buena como queremos o esperamos.  
- Es excelente.  
- Es buena para convivir con los compañeros y docentes.
4. ¿Qué aspectos positivos tiene la convivencia escolar institucional?  
R/ - Se dialogan los problemas y eso mejora convivencia.  
- Hay compañeros que se desempeñan muy bien en su comportamiento.  
- Nos brindan una mejor educación, nos enseñan a convivir con nuestros compañeros.  
- Nos ayudan para que en un futuro seamos personas de bien.  
- Hay reglas que nos permiten convivir con los demás.  
- Los problemas se solucionan con facilidad.  
- Los docentes explican muy bien los temas.  
- Nos ayudan a relacionarnos con las demás personas.
5. ¿Qué aspectos negativos tiene la Convivencia Escolar Institucional?  
R/ - Hay muchos estudiantes que no respetan las reglas.  
- Hay muchas reglas y algunas no se cumplen.  
- En ocasiones los alumnos no le hacen caso de los profesores y directivos.  
- A veces algunos estudiantes son desordenados en clase, hablan mucho.  
- Algunos profesores son muy groseros.  
- Hay muchos conflictos.  
- Algunas personas no saben convivir bien.  
- Hay mala comunicación.  
- Algunas veces no cumplen con sus responsabilidades.  
- Algunas veces no nos comprenden.  
- Existen compañeros que no se interesan por el estudio.
6. ¿Cuándo se presentan problemas en la convivencia escolar? ¿Qué haces para solucionarlos?  
R/ - Dialogar.  
- Hablar con la persona que está presentando problemas y lo aconsejamos.





7	Me gusta competir con mis compañeros durante las clases			X		
8	Me incomoda trabajar en equipo		X			
9	Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases					X
10	Considero que en aula se genera mucho desorden durante las horas de clase		X			
11	Me gusta compartir con los compañeros de clases					X
12	Pienso que las clases son una pérdida de tiempo		X			
13	En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana			X		
14	Las clases son tediosas y repetitivas		X			
15	Las clases tratan temas que son de importancia para vereda donde vivo		X			
16	Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones		X			
17	Pienso que los docentes relacionan temas de su área con temas de otras áreas			X		
18	Considero que las notas que obtengo en los periodos académicos son el resultado únicamente de los exámenes escritos		X			
19	Los docentes me explican cuando no entiendo un tema					X
20	Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros		X			
21	Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento					X
22	Considero que las clases se desarrollan principalmente en el aula de clases				X	
23	Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas			X		
24	Se me dificulta desarrollar las actividades que me asignan mis docentes				X	
25	Respeto las normas de la institución educativa porque considero que aportan a mi formación como persona					X
26	Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases			X		
27	Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases		X			
28	Los docentes desarrollan sus clases siempre de la misma manera			X		
29	Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan				X	
30	Considero que los docentes no explican lo suficiente la tematica de su clase				X	
31	Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes				X	
32	Se me dificulta encontrar un area que me motive a estudiarla				X	
33	Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes			X		
34	Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar				X	

¡Muchas gracias!

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: LINEA DE GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

Escala de Likert

**Introducción:** La siguiente escala se aplica en el marco del proyecto de investigación denominado "La transversalidad la formación ciudadana y el desempeño académico, su efecto en la Institución Educativa Rural Yarumito". Se realiza con fines académicos, es de carácter anónimo y no debe firmarse.

**Responsable:** Antonio de Jesús Restrepo González. Aspirante a Magister.

**Objetivo:** Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de transversalización (Aplicado a estudiantes de grado noveno y undécimo).

Desarrollo

1. Sexo

1.1. F

1.2. M

2. Grado:

2.1. Noveno

2.2. Undécimo

3. Edad 18

Estimado(as) estudiantes a continuación se le presentan una serie de ítems que están relacionados con el objetivo descrito en el encabezamiento, por favor con la mayor objetividad posible marque con una equis (X) al frente de cada ítem. La opción que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta los siguientes valores:

1. Nunca
2. Rara vez
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Declaraciones		1	2	3	4	5
1	Las clases son interesantes porque tratan temas que me permiten solucionar problemas			X		
2	Se dificulta trabajar en equipo con mis compañeros			X		
3	Los docentes explican claramente los resultados de las actividades evaluativas					X
4	Deseo que las clases terminen rápido			X		
5	Me satisface cuando soluciono los problemas que me plantea el docente				X	
6	Considero que lo único importante de las clases son los resultados que obtengo en la nota	X				

7	Me gusta competir con mis compañeros durante las clases					X
8	Me incomoda trabajar en equipo				X	
9	Me parecen interesantes las preguntas problematizadoras que usan los docentes para las clases			X		
10	Considero que en aula se genera mucho desorden durante las horas de clase					X
11	Me gusta compartir con los compañeros de clases				X	
12	Pienso que las clases son una pérdida de tiempo	X				
13	En las clases aprendo cosas que uso en la solución de problemas de mi vida cotidiana			X		
14	Las clases son tediosas y repetitivas	X				
15	Las clases tratan temas que son de importancia para vereda donde vivo			X		
16	Los docentes no tienen en cuenta mis opiniones					X
17	Pienso que los docentes relacionan temas de su área con temas de otras áreas			X		
18	Considero que las notas que obtengo en los periodos académicos son el resultado únicamente de los exámenes escritos	X				
19	Los docentes me explican cuando no entiendo un tema					X
20	Considero que el dialogo no ayuda a solucionar los conflictos con mis compañeros		X			
21	Los docentes se preocupan porque supere las dificultades académicas y de convivencia escolar que presento					X
22	Considero que las clases se desarrollan principalmente en el aula de clases			X		
23	Mis docentes se ponen de acuerdo para que trabajemos proyectos que involucren varias áreas			X		
24	Se me dificulta desarrollar las actividades que me asignan mis docentes			X		
25	Respeto las normas de la institución educativa porque considero que aportan a mi formación como persona		X			
26	Considero que a mis docentes les falta motivación para dar clases				X	
27	Creo que la institución tiene los recursos que se necesitan para las clases					X
28	Los docentes desarrollan sus clases siempre de la misma manera	X				
29	Los docentes me explican porque son importantes las áreas que enseñan				X	
30	Considero que los docentes no explican lo suficiente la tematica de su clase	X				
31	Considero que los docentes fomentan el liderazgo de los estudiantes			X		
32	Se me dificulta encontrar un área que me motive a estudiarla				X	
33	Considero que los docentes se las ingenian para sus clases sean emocionantes	X				
34	Me parece que la mayoría de mis compañeros no tienen motivación para estudiar			X		

¡Muchas gracias!



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: LINEA DE GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD

Escala de Likert aplicada a docentes IER Yarumito

**Introducción:** La siguiente escala se aplica en el marco del proyecto de investigación denominado "La transversalidad, la formación ciudadana y el desempeño académico, su efecto en la Institución Educativa Rural Yarumito". Se realiza con fines académicos, es de carácter anónimo y no debe firmarse.

**Responsable:** Antonio de Jesús Restrepo González. Aspirante a Magister.

**Objetivo:** Analizar las fortalezas, las dificultades y los cambios identificados en el proceso de transversalidad (Aplicado a Docentes).

Desarrollo

1. Sexo

1.1. F  1.2. M

2. Nivel Educativo:

2.1. Normalista  2.4. Especialista   
2.2. Licenciado  2.5. Magister   
2.3. Profesional  2.6. Doctor

3. Edad

3.1. 20 - 30  3.3. 41 - 50   
3.2. 31 - 40  3.4. 51 o más

4. Nivel donde desempeña su labor

4.1. Básica Primaria  4.3. Media   
4.2. Básica Secundaria

5. Área en la que se desempeña: Ética - ERE

Estimados(as) docentes a continuación se le presentan una serie de declaraciones que están relacionadas con el objetivo descrito en el encabezamiento, por favor con la mayor objetividad posible marque con una equis (X) al frente de cada ítem la categoría que mejor represente su opinión, teniendo en cuenta los siguientes valores:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Desacuerdo
3. Neutral
4. Acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

ITEMS		1	2	3	4	5
1	La transversalidad me parece una buena estrategia para aumentar el desempeño académico de los estudiantes					<input checked="" type="checkbox"/>
2	Considero que las políticas institucionales de la IER Yarumito no favorecen la implementación de la transversalidad		<input checked="" type="checkbox"/>			
3	Me siento motivado implementando la transversalidad en el desarrollo de mis clases					<input checked="" type="checkbox"/>
4	Prefiero utilizar estrategias diferentes a la transversalidad en el desarrollo de mis clases		<input checked="" type="checkbox"/>			
5	Implementar la transversalidad requiere retos que me motivan a mejorar mi práctica docente					<input checked="" type="checkbox"/>
6	El desempeño académico de mis estudiantes no mejora con la implementación de la transversalidad		<input checked="" type="checkbox"/>			
7	Todos los temas de mi área/asignatura pueden ser objetos de transversalidad				<input checked="" type="checkbox"/>	
8	La transversalidad genera en mis estudiantes individualismo y falta de solidaridad	<input checked="" type="checkbox"/>				
9	La transversalidad favorece el trabajo colaborativo en el desarrollo de mis clases					<input checked="" type="checkbox"/>
10	Se me dificulta la ejecución de la transversalidad porque requiere dialogar con los pares académicos		<input checked="" type="checkbox"/>			
11	Pienso que la transversalidad fomenta la resolución de problemas relevantes en el aula de clases					<input checked="" type="checkbox"/>
12	La planeación de mi trabajo en el aula se vuelve monótono y tedioso con la transversalidad	<input checked="" type="checkbox"/>				
13	El uso de la transversalidad en mis clases propicia reflexiones y análisis de situaciones de conflictos					<input checked="" type="checkbox"/>
14	Considero que la transversalidad no potencia la dimensión ética del ser humano	<input checked="" type="checkbox"/>				
15	Estoy convencido que la transversalidad es una política institucional en la IER Yarumito	<input checked="" type="checkbox"/>				
16	Considero como un retroceso el uso de la transversalidad en las prácticas de aula de la IER Yarumito	<input checked="" type="checkbox"/>				
17	Participé activamente en las reuniones de consejo académico donde se analizan los pro y los contras de la transversalidad				<input checked="" type="checkbox"/>	
18	Los resultados académicos de mis estudiantes sólo los definen los resultados numéricos que obtienen en las pruebas escritas	<input checked="" type="checkbox"/>				
19	La transversalidad me ha permitido dinamizar mis clases haciéndolas más agradables para los estudiantes					<input checked="" type="checkbox"/>
20	Me es indiferente que mis estudiantes continúen la educación universitaria	<input checked="" type="checkbox"/>				
21	Mis estudiantes se incomodan cuando no se trabaja con la estrategia de la transversalidad		<input checked="" type="checkbox"/>			
22	Considero que la transversalidad no hace un aporte significativo al mejoramiento académico ni a la formación ciudadana de mis estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>				
23	En la institución educativa me abren los espacios para compartir los aprendizajes obtenidos a partir de la transversalidad					<input checked="" type="checkbox"/>



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN LINEA DE GESTIÓN, EVALUACIÓN Y

24	Trabajar con la transversalidad me obliga a realizar trabajo adicional que no se compensa con los resultados obtenidos	X			
25	Registro mis experiencias a través de un diario de campo con el fin de analizar mi practica pedagógica con la intención de mejorarla				X
26	Los directivos docentes no me hacen acompañamiento en el proceso de la transversalidad	X			
27	En mis clases los estudiantes desarrollan la autonomía sobre su aprendizaje, adquiriendo conocimientos que le permiten cuestionar mis puntos de vista				X
28	La mayoría de mis clases las desarrollo de forma magistral	X			
29	Se me facilita presentar las evidencias que me piden los directivos docentes				X
30	Considero que la transversalidad es una estrategia que se queda en el papel ya que no hay voluntad para implementarla	X			
31	Me reúno con los docentes de otras áreas/asignaturas para planear las clases				X
32	Al desarrollar mis clases considero que no es necesario abordar temáticas de la cotidianidad de mis estudiantes	X			
33	Establezco estrategias para que mis estudiantes superen las dificultades que presentan en mi área				X
34	Los malos resultados obtenidos por mis estudiantes no influyen en la forma como desarrollo mi practica pedagógica	X			

¡Muchas gracias!

1.1. Datos Personales  
1.2. Datos de contacto  
1.3. Datos de la institución  
1.4. Datos de la asignatura

2. Nivel de desarrollo de la actividad

2.1. Nivel Personal  
2.2. Nivel Institucional

3. Área en la que se desarrolla el P.E.A. - G.E.E.

4. Resultados obtenidos a continuación se le presentan una serie de declaraciones que están relacionadas con el objetivo descrito en el enunciado, por favor con la mayor exactitud posible marque con una X al frente de cada ítem la categoría que mejor represente su estado, teniendo en cuenta los siguientes valores:

1. Nunca  
2. Casi nunca  
3. A veces  
4. Casi siempre  
5. Siempre

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 5. Semanarios de clase

**SEMANARIO DE CLASE**

<b>Grado/Grupo: Octavo A - B</b>	<b>Área: Ciencias Naturales y Medio Ambiente</b>	Asignatura:
Docente:	Período: <b>Primero</b>	Semana: <b>Uno ( Enero 13-17 )</b>
<b>Pregunta Problematicadora:</b>	<b>¿Cómo fomentar actividades domésticas que favorezcan el ciclo natural de las fuentes hídricas?</b>	
<b>Eje Curricular</b>	Desarrollo compromisos personales y sociales – Entorno vivo	
<b>Estándar de Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escucho activamente a mis compañeros (as), reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos.</li> <li>-Comparo diferentes sistemas de reproducción.</li> <li>-Reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico.</li> </ul>	
<b>Articulación de Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato. (C.P. y Democracia).</li> <li>-Trabajo en grupos pequeños, las actividades con los pares. (Edu. Ética y Valores Humanos).</li> <li>-Permito a los otros dar sus aportes e ideas. (Inglés).</li> </ul>	
<b>Desempeño</b>	Manifiesta interés por aprender.	
<b>Indicadores de Desempeño</b>	1. Escucho y respeto las opiniones de los demás, asumiendo con propiedad los compromisos adquiridos con el grupo.	
	2. Adopto una actitud de aprendizaje y juicio crítico frente a lo que escucho.	
	3. Conoce y aplica la metodología científica.	
<b>Actividades de Aprendizaje</b>	1.1 Dinámica de presentación y organización del grupo (aseo, horario, sillas, monitores)	
	1.2 Orientaciones Generales, Académicas, Disciplinarias y Metodológicas del área.	
	1.3 Aplicación de guía orientación de grupo organizada por el Área de Gestión de Convivencia.	
	2.1 Realización de diagnóstico de los preconceptos.	
	2.2 Interpretación del mapa conceptual.	
	2.3 Asignación de consulta de palabras relacionadas con la competencia.	
	3.1 Explicación para realizar el <b>Proyecto de aula: PRAE</b>	
3.2 Explicación del <b>Proyecto Científico Escolar Transversal “Alternativas energéticas”</b> .		
3.3 Retroalimentación de los proyectos a realizar para el año y para el semestre.		
<b>Evaluación de la Semana</b>	<p>En el grado 8 A en la orientación se evidencia que hay que trabajarle al grupo la parte disciplinaria, porque son muy conversadores y a pesar de darles a conocer las normas establecidas en el Manual de Convivencia, cuando tocan para el cambio de clases la gran mayoría se sale del aula; no esperan al educador dentro del salón.</p> <p>En el grado 8 B es un grupo más aplomado y receptivo a la hora de escuchar y</p>	



aplicar las sugerencias establecidas, evidencian más orden en la clase.  
Los días 13- 14 se realizaron Recuperación de las áreas. El 15 Se realizó la primera orientación de Grupo.  
Los días 16 y 17 se empezaron las clases según horario establecido.  
El proyecto científico escolar transversal se hará la puesta en común la última semana de cada mes, empezando con la asignatura de Castellano, luego Ciencias, Sociales, Matemáticas, Ética y terminando con Tecnología; esto dará formación al semillero de Ciencias donde los estudiantes tendrán la oportunidad de investigar y aplicar el método científico.

## Anexo 6. Testimonio de los egresados

### Testimonio

Mientras estuve en la IER Yarumito conocí profesores que tenían unas metodologías de enseñanza muy buenas con esto me refiero a que se notaba el aprendizaje no solo a nivel académico sino también personal, pues muchos de ellos además de preocuparse por el desempeño académico de sus estudiantes se preocupaban también por su bienestar, por orientarnos y apoyarnos en una edad en la que estamos expuestos a los malos caminos (droga, vicios, vagancia) entre otros. Se preocupaban por que mis compañeros y yo comprendiéramos el tema tratado y no simplemente por cumplir un plan curricular estipulado. Profesores que se ganaron mi respeto y admiración en el cumplimiento de su labor; y que hoy en día son mi motivación para estudiar y hacer mis sueños realidad; pues gracias a ellos entendí que lo que uno se propone lo puede lograr. También Me encontré con profesores que se fijaban en la cantidad y no en la calidad, en la apariencia visual del estudiante y no en sus habilidades y creatividad, profes con muchísimo conocimiento pero con muy poca capacidad para transmitirlo.

En general y en cuanto a la persona como tal todos los profes eran personas de buen corazón, amables y que siempre estuvieron abiertos al diálogo y la concertación.

Tuve la oportunidad de convivir con personas maravillosas de las que aprendí bastante; la convivencia era muy buena sobre todo en los últimos años (decimo y once) que debido a la especialidad compartíamos mucho más tiempo juntos, sin embargo esto era dentro del grupo o salón de clase porque con los otros grupos casi no tratábamos, no quiere decir eso que la convivencia fuera mala sino que uno solía tener más amistad con unos que con otros y por tanto trataba más a unos que a otros. Como en cualquier comunidad de vez en cuando se presentaban discusiones o peleas entre estudiantes por desacuerdos o juegos deportivos que no pasaban a mayores y que al pasar de los días quedaban en el olvido.

Sin duda todo aquello que aprendí en el colegio bueno y malo me ha servido hoy en día para afrontar la universidad; conocimiento, carácter, educación, perseverancia, tolerancia, respeto, aciertos y desaciertos que contribuyen a forjar experiencia y destreza en situaciones futuras.

Egresada año 2012  
María Camila Zapata Agudelo

5