

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR ¿UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA?
ESTUDIO DE CASO GIMNASIO FONTANA.

Lady Viviana Ibañez Peña

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magister
en Educación, Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa.

CÓDIGO 2010287545

Director:

Ms: Alfonso Tamayo Valencia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá; Colombia

2015

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá; D.C.

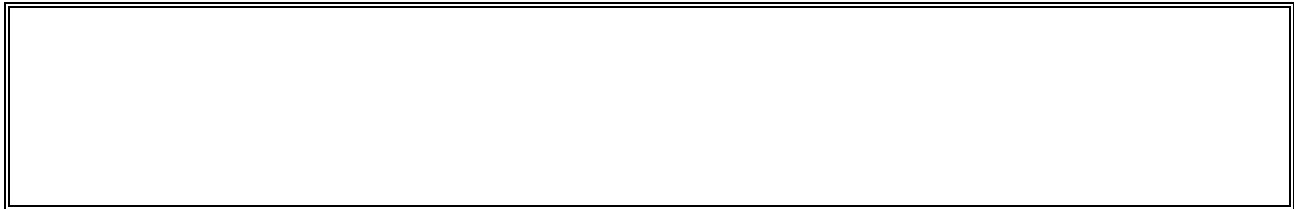
DEDICATORIA

Quiero agradecer a mi familia por el apoyo y la credibilidad en cada paso que doy. A Fernando por ser mi aliento y apoyo en el camino para alcanzar diferentes propósitos. A todos mi colegas del Gimnasio Fontana por permitirme crecer como persona y profesional. Al profesor Alfonso Tamayo por su paciencia, por compartir conmigo su conocimiento, su orientación y apoyo para sacar este trabajo adelante. A grupo “evaluando_nos” por darme el espacio de escalar un peldaño más en mi formación como docente investigadora.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL — Evaluando el Pedagogía —	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 207	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La integración curricular ¿Una innovación educativa?. Estudio de caso Gimnasio Fontana.
Autor(es)	Lady Viviana Ibañez Peña
Director	Alfonso Tamayo Valencia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, p.207
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Innovación educativa, innovación pedagogica, curriculum integrado, evaluación.

2. Descripción
Este proyecto de investigación se inscribe en la línea “evaluando_nos” de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene como propósito reconstruir una experiencia educativa alternativa sobre el currículum con el fin de poder construir juicios de valor sobre sus alcances, transformaciones y limitantes, para convertirse en una propuesta de innovación. Por tanto se toma como escenario la experiencia del Gimnasio Fontana, institución escolar de educación básica y media de carácter privado, con el fin de identificar, caracterizar y analizar su propuesta de integración curricular.



3. Fuentes

Referencias

- Apple, M.W, (1986), *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda Rafael, (1998). *el currículum nulo y sus diferentes modalidades*. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/diferentes_curr_nulo.pdf
- Badilla Saxe. (2009). *Eleonora. Diseño Curricular de la integración a la complejidad*. Curriculum design: from integration to complexity. Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación, volumen # 9" Recuperado de: http://201.151.86.184/cete/snovo/pdf_investigaciones/disenio_curricular.pdf
- Barrantes Raúl (2010) *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/resea-del-texto-las-innovaciones-educativas-de-raul-barrantes>.
- Beane James A, (2005), *La integración de currículum*, Madrid: Morata.
- Combessie Jean Claude, Gamboa S. Silvio, Gutiérrez C, Hugo, Salinas B. Néstor, Willes Henao Myriam y Alvarado Sara, (1998), *Investigación Educativa e Innovación: un aporte a la transformación escolar*, Bogotá: Magisterio.
- Contreras Rolando. *En América Latina es posible innovar gracias al esfuerzo crítico de sus educadores*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243116388004.pdf>
- Correa Ilette. (2013). *El pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de su reflexión sobre la práctica. El caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) de la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

- Eisner Elliot, (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteberanz Araceli, (1999), *Didáctica e innovación curricular*. España: Pinelo Talleres Gráficos.
- Estabaranz Araceli, (Coord.). (2000) *Construyendo el Cambio, perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Madrid: Pedro Cid S.A.
- Florencia Ruth Carlino, Gabriela Paula Augustowsky, María Beatriz Di Alessio, Singer Laura (1999) *La evaluación educacional: historia, problemas y propuesta*. Aique.
- Kemmis, S,(1993), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lara Martínez Nelson Oswaldo (2012). *Posturas epistemológicas y pedagógicas de los profesores de ciencias naturales y su relación con la evaluación de los aprendizajes*. Universidad pedagógica Nacional: Bogotá.
- López , Juan Ignacio, (2005). *Construir el currículum global*. Málaga: Aljibe.
- Mateo Joan, (2000), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori.
- McLaren Peter, Jaramillo Nathalia, Apple W.Michaek, Diaz Borbón Rafael, Niño Zafra Llibia Stella, Díaz Ballén José Emilio, Tamayo V. Alfonso y otros. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Javegraf.
- Morín Edgar, (2000), *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morín Edgar (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/SABERES%20NECESARIOS.pdf>
- Pasillas, Miguel Ángel. *Problemas de innovación en las instituciones escolares y vertientes de formación de profesores*. Artículo publicado en la revista Educar # 14 reforma y educación. Recuperado de: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14Pasil.html>

- Rodríguez José Gregorio y Castañeda Bernal Elsa. (2001) *Los profesores en contextos de investigación e innovación de la revista iberoamericana de educación # 25*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>
- Sacristán, J. Gimeno, (Coord.). (2010, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse L, (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Solarte Leonardo (2004), *Las Evaluaciones de Políticas Públicas en el Estado Liberal*. Cali: Universidad del Valle.
- Tamayo V. Alfonso, (Coord.)(1999), *Cómo trabajar con maestros innovadores*. Sección de publicaciones universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tamayo Valencia Alfonso (2009). *Fundamentos de la enseñanza por ciclos*. Revista Internacional magisterio, N° 39. P. 25-29.
- Torres Jurjo,(2006), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Jurjo (2005), *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vasco Carlos, Bermúdez Ángela, Escobedo Hernán, Negret Juan Carlos y León Teresa. (2001) *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.

Esta investigación se consolida a partir de un marco teórico compuesto por tres capítulos. El primero capítulo titulado “*aproximaciones al concepto de innovación*” en el cual se plantea el análisis del concepto de innovación y su aplicación al campo educativo. En el se realiza un rastreo de la palabra innovación viendo sus acepciones y aplicaciones a partir de las innovaciones educativas a partir de los aportes del profesor Raúl Barrantes. También se evidencia el rol del maestro en dichas experiencias como “docentes innovadores” y la inscripción de modelos pedagógicos y diseños curriculares en este grupo. Se analiza el papel de la investigación como una estrategia de innovación retomando los aportes de Jean Claude Combessie, dando cuenta de algunas clasificaciones que pueden obtener los cambios que proceden al interior de una organización que asumen esta ruta de trabajo. Finalmente propongo un lente de análisis para este trabajo con relación a esta categoría.

El segundo capítulo se titula “*currículum*”. Tiene como eje central analizar el currículum en la realidad de las prácticas de innovación. En esta línea este capítulo parte con un recorrido histórico del surgimiento y utilización del concepto. Posteriormente planteo elementos con relación a la profesionalización del concepto de currículum y las visiones adoptadas en el proceso de evolución de los métodos de enseñanza, el contenido de la enseñanza y la teoría curricular. Es decir se plantea un análisis del currículum a partir de: 1) las perspectivas adoptadas en la sociedad y como estas generar cambios sociales; 2) comprenderlo a partir de las representaciones ó 3) como espacio para la elaboración teórica. Para el desarrollo de este proceso de análisis referenció tres orientaciones o enfoques de estudio importantes para el currículum: la lente técnica, la lente práctica y la socio-crítica.

Al tener un marco de referencia y de análisis se introduce el tema de integración curricular. Se inicia con la exposición de los elementos históricos que dieron origen a la propuesta de integración del currículum desde líneas como: la integración de la experiencia, la integración social, la integración de conocimientos y la integración como diseño curricular. Develando algunas razones que justifican la aplicación de un currículum integrado y analizó la importancia de la interdisciplina en estas propuestas. Finalmente abarco algunos argumentos importantes en el diseño y planificación del currículum integrado, pasando por la descripción de las formas y modalidades desde las propuestas del pedagogo Decroly y el profesor Carlos Vasco. También se realiza la consulta de la teoría de enseñanza por ciclos que supone una visión integrada a partir de la propuesta de planeación de la política distrital.

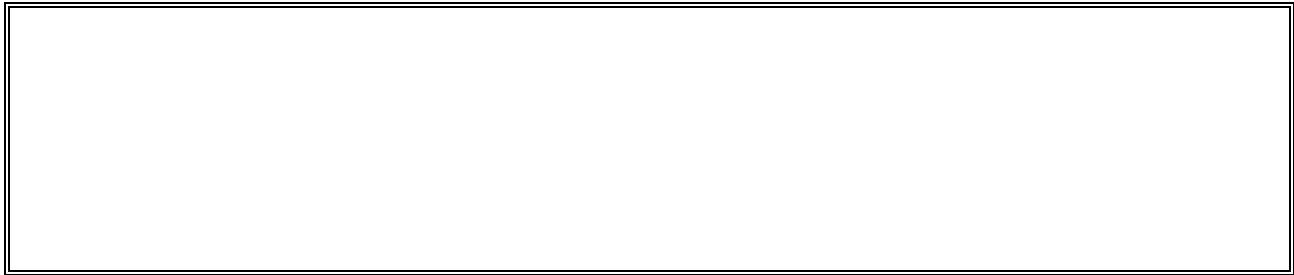
Al tener un escenario de análisis para la categoría de la innovación y el currículum, se propone ampliar la categoría de evaluación para focalizar una propuesta de evaluación de la propuesta

curricular del Gimnasio Fontana. De esta manera el tercer capítulo se inicia con una reconstrucción histórica del surgimiento y utilización del término evaluación, la descripción de algunos marcos teóricos para analizar la evaluación, la presentación y descripción de algunos modelos evaluativos del currículum. Adicionalmente se exponen los postulados de encuadrar la evaluación en un tránsito desde la perspectiva técnica instrumental a la perspectiva crítica con los aportes del grupo “*evaluando_nos*” con el fin de reconocer los procesos de meta evaluación y reflexión dentro del acto colegiado para dar paso a las transformaciones. Finalmente se retoman los elementos y componentes de un modelo evaluativo y los enfoques para la evaluación del currículum.

5. Metodología

Se propone entonces para el desarrollo de la investigación una metodología sustentada a partir de un enfoque hermenéutico –interpretativo a partir del estudio de caso con la aplicación del accionar metodológico de Elliot Eisner (descripción, interpretación, juicios de valor y temáticas). Para lo cual se hace una recolección de la información a partir de un análisis documental y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas. Posteriormente se presenta el análisis de resultados de la información en cuatro etapas. La primera consta de la caracterización de la institución a partir de documentos oficiales como el PEI, el manual de convivencia, las guías de diseño curricular y de proceso y el modelo de pedagógico y el diseño curricular de la institución. Enseguida se analizan tres documentos que hacen parte de la gestión curricular en la institución a cargo de los docentes que son: plan de unidad, matriz de valoración de la planeación de los docentes y una guía para el desarrollo de proyectos, En la segunda etapa presento los resultados de las entrevistas aplicadas organizada en categorías preestablecidas y categorías emergentes. A estas dos etapas les aplico las fases de descripción e interpretación postulados vitales dentro de la crítica educativa que propone Eisner.

Finalmente se realiza un proceso de triangulación de la información para poder construir la etapa de evaluación de los hallazgos que da origen a la construcción de los juicios de valor frente a la pregunta de investigación y conformar las temáticas resultado de los elementos recurrentes dentro del análisis de resultados y que se convierten en los aportes significativos al campo de estudio donde se inscribe la presente investigación que es el campo de las innovaciones educativas.



6. Conclusiones

Conclusiones

Finalmente a modo de conclusiones se presentan algunos elementos del currículum que deben transformarse con miras a desarrollar propuestas de innovación en educación.



Desarrollo del currículum por investigación.

Las innovaciones en las instituciones educativas en el campo curricular deben estar dadas a partir del diseño, implementación y desarrollo de un currículum por investigación que permita más compromiso con la formación docente y la renovación y calidad de la práctica educativa desde la acción misma, lejos de los planos discursivos.



***Integración curricular.**

Las propuestas de integración del currículum tienen en cuenta la interdisciplina ya que permite la reunificar el saber en un modelo que se pueda aplicar a todos los ámbitos del conocimiento, permiten procesos de transposición didáctica y el desarrollo de escenarios para la investigación. Se superan a partir de este modelo no solo el problema de la fragmentación del conocimiento, sino también se transforma la postura del docente y el estudiante frente al proceso de enseñanza. Así como los preceptos y fundamentos sobre la didáctica y la evaluación desde la visión instrumentalista. Genera la posibilidad de construcción de espacios de formación docente y la consolidación de redes de aprendizaje. Se reconoce la individualidad, la subjetividad, la diferencia dentro de la resignificación de las narrativas colectivas. Por consiguiente este proceso permite la construcción de un currículum sustentado en la flexibilidad, la confianza, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación y la sensibilidad.



Contextualización de los aprendizajes.

El trabajo de integración del currículum debe apuntar a la contextualización de los aprendizajes como bien lo enuncia Barrantes Raúl (2010) “es el hecho de recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la solución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones de la condición humana diferentes a las cognitivas tales como la sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente de la construcción de comunidad y los ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo”.(p. 5) Contextualizar es la

acción primordial de un docente innovador. Lo cual se logra a partir de una formación y perfeccionamiento centrado en la reflexión crítica y la capacidad investigativa del docente.



Superar los paradigmas de evaluación- hacia una perspectiva crítica.

Es imprescindible transformar la visión sobre la evaluación. Es claro que la evaluación desde la perspectiva técnica instrumental reduce su funcionalidad a la medición de resultados para constatar procesos de eficacia y eficiencia. Es necesario dimensionar el campo de la evaluación desde la perspectiva crítica, con el fin de encontrar sentido en las prácticas pedagógicas y por ende a la evaluación entendida como “un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación Niño 1995”. (Tamayo Alfonso 2010 p. 216). Es necesario consolidar procesos evaluativos en las instituciones escolares desde lo cualitativo, con el fin de otorgarle una función formativa, democrática y participativa para comprender las relaciones entre los métodos, el modelo pedagógico, los actores educativos y la sociedad. Debe ser la evaluación y la didáctica elementos básicos de la reflexión permanente en procesos de innovación educativa a partir de un diseño de integración.



Utilizar un enfoque por investigación para evaluar propuestas de innovación educativa a partir de diseños curriculares por integración.

Retomar este modelo de evaluación permite comprender que la evolución del currículum depende únicamente de la escuela. Bajo esta premisa el currículum puede ser modificado año a año como elemento de un proceso de adaptación y mejoramiento, lo cual enuncia la necesidad de concebir la flexibilidad como elemento vital para introducir elementos de transformación al currículum, a demás quien desarrolla el currículum debe verse como un investigador “el currículum que crea ha de ser juzgado entonces teniendo en cuenta si hace progresar nuestro conocimiento, que si es correcto o no. Está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adaptarse.....además sus dilemas deben ser importantes. Sus limitaciones reflejarán dificultades auténticas y significativas”. (Stenhouse, 1991 p. 174). En esta línea este modelo de investigación intenta comprender el currículum y no juzgarlo por méritos, la evaluación se constituye en un proceso que guiaría la construcción del mismo, además el diseño del currículum puede desarrollarse a partir de variables contextuales lo cual se convertiría en un gran aporte al campo investigativo en educación. A demás de otorgarle el rol de investigador al profesor al promover una actitud crítica y responsable, con su papel como educador.

--

Elaborado por:	Lady Viviana Ibañez Peña
Revisado por:	Albero Mera Clavijo y Luz Myriam Sierra Bonilla

Fecha de elaboración del Resumen:	05	03	2015
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	5
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.1 Pregunta.....	14
1.2 Preguntas orientadoras.....	14
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 General	15
1.3.2 Específicos.....	15
MARCO TEÓRICO	16
Tema I: aproximaciones al concepto de innovación.....	16
2.1 Rastreo del concepto de innovación.....	16
2.2 ¿Es la investigación una estrategia para la innovación?.....	22
2.3 La formación docente y la investigación.....	26
Tema II: currículum.....	35
3.1 Historicidad del concepto de currículum.....	35
3.2 Visiones sobre del currículum.....	39
3.3 Orígenes de las propuestas de integración del currículum.....	42
3.4 ¿Por qué y para qué un currículum integrado?.....	48
3.5 La interdisciplina en la construcción de un currículum integrado.....	51
3.6 Formas y modalidades de integración de currículum.....	56

Tema III: Evaluación.....	65
4.1 Historicidad del concepto de evaluación.....	65
4.2 Conceptualización del termino evaluación.....	67
4.3 La importancia de una perspectiva crítica de la evaluación.....	72
4.4 Modelos para la evaluación de un currículum.....	77
METODOLOGÍA.....	81
5.1 Fases e instrumentos de recolección de información.....	88
5.2 Resultados.....	92
5.2.1 Fase N° 1: análisis documental.....	93
5.2.1.1 Caracterización de la institución.....	93
5.2.1.2 Modelo pedagógico y propuesta curricular	106
5.2.1.3 Documentos de gestión curricular.....	125
5.3 Fase N° 2: aplicación de entrevistas.....	134
5.4 Fase N° 3: evaluación y construcción de juicios de valor.....	154
5.5 Fase N° 4: temáticas.....	158
CONCLUSIONES.....	164
ANEXOS.....	168
REFERENCIAS.....	188

Introducción

Este proyecto de investigación se inscribe en la línea “evaluando_nos” de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene como propósito reconstruir una experiencia educativa alternativa sobre el currículum con el fin de poder construir juicios de valor sobre sus alcances, transformaciones y limitantes, para convertirse en una propuesta de innovación. Por tanto se toma como escenario la experiencia del Gimnasio Fontana, institución escolar de educación básica y media de carácter privado, en la cual me desempeño como maestra hace ya seis años, con el fin de identificar, caracterizar y analizar su propuesta de integración curricular. Al hacer parte del objeto de estudio me permito narrar algunos de los elementos que constituye la documentación institucional y las prácticas docentes.

Esta investigación se consolida a partir de un marco teórico compuesto por tres capítulos. El primero capítulo titulado “*aproximaciones al concepto de innovación*” en el cual se plantea el análisis del concepto de innovación y su aplicación al campo educativo. En el se realiza un rastreo de la palabra innovación viendo sus acepciones y aplicaciones a partir de las innovaciones educativas a partir de los aportes del profesor Raúl Barrantes. También se evidencia el rol del maestro en dichas experiencias como “docentes innovadores” y la inscripción de modelos pedagógicos y diseños curriculares en este grupo. Se analiza el papel de la investigación como una estrategia de innovación retomando los aportes de Jean Claude Combessie, dando cuenta de algunas clasificaciones que pueden obtener los cambios que proceden al interior de una organización que asumen esta ruta de trabajo. Finalmente propongo un lente de análisis para este trabajo con relación a esta categoría.

El segundo capítulo se titula “*currículum*”. Tiene como eje central analizar el currículum en la realidad de las prácticas de innovación. En esta línea este capítulo parte con un recorrido histórico del surgimiento y utilización del concepto. Posteriormente planteo elementos con relación a la profesionalización del concepto de currículum y las visiones adoptadas en el proceso de evolución de los métodos de enseñanza, el contenido de la enseñanza y la teoría curricular. Es decir se plantea un análisis del currículum a partir de: 1) las perspectivas adoptadas en la sociedad y como estas generar cambios sociales; 2) comprenderlo a partir de las representaciones ó 3) como espacio para la elaboración teórica. Para el desarrollo de este proceso de análisis referenció tres orientaciones o enfoques de estudio importantes para el currículum: la lente técnica, la lente práctica y la socio-crítica.

Al tener un marco de referencia y de análisis se introduce el tema de integración curricular. Se inicia con la exposición de los elementos históricos que dieron origen a la propuesta de integración del currículum desde líneas como: la integración de la experiencia, la integración social, la integración de conocimientos y la integración como diseño curricular. Develando algunas razones que justifican la aplicación de un currículum integrado y analizó la importancia de la interdisciplina en estas propuestas. Finalmente abarco algunos argumentos importantes en el diseño y planificación del currículum integrado, pasando por la descripción de las formas y modalidades desde las propuestas del pedagogo Decroly y el profesor Carlos Vasco. También se realiza la consulta de la teoría de enseñanza por ciclos que supone una visión integrada a partir de la propuesta de planeación de la política distrital.

Al tener un escenario de análisis para la categoría de la innovación y el currículum, se propone ampliar la categoría de evaluación para focalizar una propuesta de evaluación de la propuesta curricular del Gimnasio Fontana. De esta manera el tercer capítulo se inicia con una reconstrucción histórica del surgimiento y utilización del término evaluación, la descripción de algunos marcos teóricos para analizar la evaluación, la presentación y descripción de algunos modelos evaluativos del currículum. Adicionalmente se exponen los postulados de encuadrar la evaluación en un tránsito desde la perspectiva técnica instrumental a la perspectiva crítica con los aportes del grupo “*evaluando_nos*” con el fin de reconocer los procesos de meta evaluación y reflexión dentro del acto colegiado para dar paso a las transformaciones. Finalmente se retoman los elementos y componentes de un modelo evaluativo y los enfoques para la evaluación del currículum.

Por lo anterior se propone entonces para el desarrollo de la investigación una metodología sustentada a partir de un enfoque hermenéutico –interpretativo a partir del estudio de caso con la aplicación del accionar metodológico de Elliot Eisner. Para lo cual se hace una recolección de la información a partir de un análisis documental y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas. Posteriormente se presenta el análisis de resultados de la información en cuatro etapas. La primera consta de la caracterización de la institución a partir de documentos oficiales como el PEI, el manual de convivencia, las guías de diseño curricular y de proceso y el modelo de pedagógico y el diseño curricular de la institución. Enseguida se analizan tres documentos que hacen parte de la gestión curricular en la institución a cargo de los docentes que son: plan de unidad, matriz de valoración de la planeación de los docentes y una guía para el desarrollo de proyectos. En la segunda etapa presento los resultados de las entrevistas aplicadas organizada en

categorías preestablecidas y categorías emergentes. A estas dos etapas les aplico las fases de descripción e interpretación postulados vitales dentro de la crítica educativa que propone Eisner.

Finalmente se realiza un proceso de triangulación de la información para poder construir la etapa de evaluación de los hallazgos que da origen a la construcción de los juicios de valor frente a la pregunta de investigación y conformar las temáticas resultado de los elementos recurrentes dentro del análisis de resultados y que se convierten en los aportes significativos al campo de estudio donde se inscribe la presente investigación que es el campo de las innovaciones educativas.

Justificación

Una de las grandes discusiones en el plano educativo a lo largo de la historia se ha focalizado alrededor del currículo, en especial en la forma en que se escogen y dispone los saberes dentro de la escuela. Es necesario recordar que el currículo se ha configurado dentro del campo educativo, como un importante elemento de estudio por diversas características. Las cuales bien describe Sacristán, Gimeno (2010) “el currículo es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la practica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se conocerá el éxito o el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quienes cumplen y quienes no lo hacen. Lo cual permitiría desentrañarlo en unos fines, actividades y resultados sobre el modelo pedagógico y la practica educativa ha de desarrollar”(p. 22).

Sin embargo, gracias a los grandes esfuerzos que realizan diversos grupos de pedagogos e investigadores, la discusión se ha extendido a la relación de este con la evaluación otro tema álgido, especialmente en las últimas décadas debido a las transformaciones que en su conceptualización y puesta en práctica han traído las diferentes reformas educativas en América latina introduciendo otros elementos como calidad, competencia, eficiencia, eficacia etc.

Desde la perspectiva crítica la relación entre currículo y evaluación es innegable. Es precisamente en el análisis de los fundamentos, construcción y funcionamiento de un diseño curricular que se establece el enfoque y tipo de evaluación que se ejerce en cualquier espacio educativo. Así pues al evidenciar las características de la evaluación, su aplicación y funcionamiento, se puede develar algunas de los parámetros que rigen las dinámicas dentro de la

escuela, lo cual obedece al currículo prescrito y oculto. El primero hace referencia al currículo oficial, descrito por Arrieta Beatriz y Meza Rafael Daniel (1998), quienes retoman a Posner (1998) para decir “en forma documental, a través de planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire a alcanzar mediante la aplicación de esos planes, el segundo, el currículo oculto se referiría a lo que Apple (1986) denominaría el "conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores”(p. 1)

Es claro entonces, que encontramos diversidad de enfoques evaluativos como propuestas curriculares tenemos, es más muchas de ellas hoy obedecen a los híbridos contruidos por la mezcla de diversas corrientes pedagógicas o modelos educativos, dando en ocasiones origen a propuestas nuevas e interesantes al análisis crítico. De esta manera a nivel curricular ha tomado fuerza la propuesta de integración curricular, como una propuesta de cambio que plantea un currículo integrado, ante la ya conocida visión de un currículo por objetivos. (Eleonora Badilla, 2009) sostiene que por casi un siglo las disciplinas académicas han probado ser unidades útiles para que los docentes adquieran y transmitan el conocimiento. También han servido como entes eficientes y burocráticos para organizar la vida académica. La organización por disciplinas también ha creado barreras y ha sido camisa de fuerza para los docentes. Esto ha hecho que empecemos a buscar nuevas alternativas para organizar la vida académica. De ahí que ha surgido un nuevo interés en la integración curricular.

Ahora bien, la integración de currículum conlleva a pensar en un enfoque centrado en problemas, el método por proyectos y la planificación entre profesor y estudiante dentro de un diseño curricular. Sin embargo, es necesario aclarar que las ideas sobre la integración de currículum son

anteriores a los años 80. Las cuales surgieron bajo ideas de integración social, aulas democráticas, la teoría del aprendizaje integrado y la integración del conocimiento como un conjunto de intenciones de algunos movimientos progresistas que buscaban dar un cambio a la tradición conservadora de la educación. Desafortunadamente la idea de integración del currículum a finales del siglo XX como lo expone Beane, James (2005) “se reducía a la correlación de distintos contenidos y las destrezas de diversas áreas disciplinares en torno a un tema” (p. 16).

Con relación a lo anterior (Beane James 2005) expone cuatro temas importantes en la integración del currículum para tratar de responder a la pregunta ***¿cuál sería la educación general que deberían ofrecer los centros educativos en una sociedad democrática?:***

- a) La integración de la experiencia, donde sitúa a las experiencias como elementos significativos por ser fluidas y dinámicas. Además de tener un gran potencial para desarrollar a partir de ellas un aprendizaje integrado. Es decir, permitir que las experiencias se integren a los esquemas de significado. Por lo tanto deben ser constructivas y reflexivas para poder ampliar las comprensiones propias y del mundo.”Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más enraizado este en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácil se comprende, se aprende y se recuerda(Mckeachie y Berliner 1990)” (Beane, James 2005. P. 25)
- b) La integración social, la cual nace del fin de la educación de ofrecer experiencias comunes o compartidas a jóvenes con características diversas y de diferentes procedencias. Bajo este horizonte de acción profesores y estudiantes pueden desarrollar organizadores para involucrar problemas sociales y personales a la escuela para analizar.

“Este tipo de organizaciones se fomenta no solo porque hace más accesible el conocimiento a los niños, sino también porque logra crear en las aulas unos enclaves democráticos que configuran una integración social” Beane, James 2005 p. 26) Sin embargo, se plantea que esto presenta grandes dificultades ya que la escuela se ha convertido en un espacio en el cual se manifiesta la desigualdad y la desintegración.

- c) La integración de conocimientos, el cual apunta a una teoría de organización y usos del conocimiento especialmente al momento de enfrentar o resolver un problema lo cual se hace desde una integración del conocimiento y no de compartimientos de este por separado. De esta manera se da paso a introducir dentro de las escuelas el conocimiento cotidiano o conocimiento popular que se vuelve relevante para el curriculum para comprender diversos puntos de vista e interpretaciones sobre lo que sucede en la sociedad.
- d) La integración como diseño curricular en este aspecto se propone recoger los aspectos anteriores y poder organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a resolver problemas, programar y desarrollar experiencias significativas y auténticas que se relacionen con el contexto.

En esta vía se reconoce como perspectiva epistemológica una visión compleja de cómo se construye el conocimiento y se aleja de la propuesta positivista de pensar que los seres humanos configuran su conocimiento a partir de visiones fragmentadas de la realidad. Se reconoce como fuentes válidas en este proceso la cultura local, los valores, la tradición, la ética, la estética y el conocimiento popular. Además, se reconocen las particularidades del contexto sin buscar producir generalidades. Se puede retomar en este punto algunas características que alberga una

visión compleja como lo expone (Tamayo Alfonso 2009) retomando algunos postulados de Edgar Morin:

- *Complemetariedad de la racionalidad universal con la racionalidad singular o local.*
- *Necesidad de hacer intervenir la historia en toda descripción y explicación.*
- *Principio sistémico. Imposibilidad de conocer las partes sin conocer el todo y de conocer el todo sin conocer las particularmente cada una de las partes.*
- *Imposibilidad de reducir el conocimiento de la organización de los sistemas de conocimiento exclusivo del orden de los mismos (leyes, invarianzas etc). Necesidad de contemplar el desorden y lo aleatorio.*
- *Causalidad compleja: inter-retroacciones, interferencias, desviaciones, interrelaciones múltiples.*
- *Imposibilidad de eliminar el ser y la existencia mediante la cuantificación y la formalización. (Necesidad de enfoques cualitativos).*

En consecuencia esta visión epistemológica necesita de un enfoque constructivista que permita una construcción integrada del conocimiento, como resultado de la interacción entre las representaciones mentales y la experiencia, donde el desarrollo cognitivo se comprenda como la adquisición de estructuras lógicas que en la medida que se avance en el proceso sean cada vez más complejas relacionada con las áreas y situaciones que el estudiante pueda resolver, donde se reconozca y valoren los conocimientos previos, se evidencie que el conocimiento es un constructo histórico, intersubjetivo, mediado por los sistemas simbólicos lo cual pone de manifiesto diversas formas de conocer.

Bajo la perspectiva de currículo integrado se modifican muchos de los aspectos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al punto de dejarlo de ver como un proceso meramente de transmisión de conocimientos, para pasar a concebirlo como un proceso de construcción de saberes, donde el estudiante tiene múltiples fases. Una propuesta que busca centrar el conocimiento en el contexto donde se desenvuelven todos los actores que intervienen en un centro educativo, que busca acabar con un gran conflicto sin resolver en la educación, la fragmentación del conocimiento.

Durante años el conomimientto académico se ha presentado de manera desarticulada, sin hilos o puentes de conexión entre las disciplinas. Esto no constituía ningún problema o preocupación para maestros y pedagogos. Sin embargo, frente a las distintas investigaciones alrededor de la forma de aprendizaje de los niños(as), las nuevas tendencias en pedagogía y didáctica como la teoría de sistemas, la teoría de la complejidad, la llamada cultura de la información, este tema empieza a ser de gran importancia. (Eleonora Badilla, 2009) afirma que La integración curricular se da paralelamente con los cambios que se han estado llevando a cabo en el orden mundial: la globalización de la economía y el comercio, las telecomunicaciones, la realidad virtual, el espacio cibernético, la clonación, etc. Las mismas tendencias educativas que recientemente han surgido o han tomado auge: educación multicultural, inteligencias múltiples, inclusión, calidad total y otras nos han venido alertando de los cambios que se han estado operando a nuestro alrededor.

La integración curricular empieza a ser más conocida en las propuestas de diferentes instituciones educativas, de carácter público como privado en varios países de América Latina. Algunos de ellos buscan dar respuesta a la pregunta ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, atendiendo por supuesto a la influencia y transformación cultural en la cual se ven

inmersos gracias al fenómeno de la globalización y al modelo político-económico Neoliberal. De esta manera diseñar y ejecutar una modelo educativo sustentado en la construcción de un currículo integrado conlleva a transformar la visión de la educación, el papel de la escuela, el rol del maestro, los estudiantes, la familia y la sociedad. Es incluir el discurso educativo en una visión compleja de la realidad. Como lo enuncia, Edgar Morín (2000, p. 2):

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos”.

Así, repensar, reconfigurar el currículo desde la integración llevara a la reflexión sobre la evaluación, ¿el cómo? Y el ¿Para qué?, de la misma. Así lo describe Eleonora Badilla (2009) sostiene: La regulación de los aprendizajes, es una nueva perspectiva para entender la evaluación, en donde se postula la conveniencia, la necesidad de favorecer en el alumno la capacidad de observar lo que hace y lo que aprende, de juzgarlo valorativamente frente a unos criterios y de decidir acciones futuras que mejoren su propio proceso de aprender. La meta es llegar a construir conscientemente su propio estilo de aprender. El profesor regulará a su vez su proceso de enseñanza, para ir adecuándolo a los ritmos y necesidades del alumnado. Pensar entonces en una escuela democrática, inclusiva y participativa.

Pensar entonces en nuevas formas de currículo y evaluación podrían manifestar nuevas intenciones de formas de enseñanza, que podríamos establecer en propuestas de innovaciones educativas. Es necesario tener claro que una innovación tiene relación con la institución, los

actores y los procesos que se dan en el ámbito escolar, ya que debe establecerse la particularidad y singularidad de la institución, para establecer la coherencia entre los fines y formas entre su fundamento pedagógico y las practicas que se desarrollan en busca de cambios, mejoras o transformaciones de lo ya establecido como tradicional. Para que exista no solamente se necesita que se planee o proyecte, es necesario entender las dinámicas internas de apoyo y oposición, para evidenciar el impacto con sus pro y contra, y poder reflexionar sobre ella. Para estudiar la innovación como lo describe Pasillas Miguel Angel(s.a) “...es necesario saber qué elementos, grupos e instancias presionan a la conservación y por qué, y por otro lado, qué entidades o grupos favorecen las modificaciones y en qué sentido. Es decir, se trata de hacer un estudio detenido de la "textura institucional" y sus relaciones estructurales con las innovaciones; de ver a la institución como un espacio social”

Además, interpretar y analizar una propuesta que apunte a generar innovación educativa, permitirá reconstruir el campo de discusión entorno a rol, acción y función del docente de la practica educativa como bien lo enuncia Rodríguez José Gregorio y Castañeda Bernal Elsa (2000), c. [...] La investigación pedagógica [...] en principio, cumple tres funciones: les facilita a los maestros fundamentos teóricos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas y desarrollar las innovaciones; ayuda a la toma de decisiones por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas; y permite sistematizar el saber acumulado por los maestros en sus experiencias y reflexiones pedagógicas. La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual. (p. 99). [...] La inflexión pedagógica que se está requiriendo apunta hacia la refundación de la

institución escolar, de tal manera que ésta sea asumida como un centro de investigación y desarrollo de las diferentes formas de la subjetividad humana» (p. 113).

En América Latina, han proliferado diversas investigaciones en torno al tema de innovación educativa con relación a la integración curricular. Son diversas las tendencias de dichos modelos innovadores, entre los cuales se encuentran: la tendencia del currículo centrado en el alumno, donde se encuentre el meta-curriculum, los diseños curriculares basados en el constructivismo, la formación en la práctica, las tutorías académicas y facultamiento y los diversos enfoques en lo situacional y en la experiencia como el ABP, los casos y los proyectos.

También encontramos la tendencia del currículo como respuesta al desarrollo humano y a la problemática social y ambiental. Dentro de la cual se destacan currículos por temas o ejes transversales como valores, educación ambiental, géneros, u orientados en el servicio. Se encuentra la tendencia del currículo como respuesta a la sociedad del conocimiento, un ejemplo claro es la incorporación de la TIC's al currículo.

En Colombia el profesor Carlos Vasco en compañía de otros educadores han desarrollado un gran trabajo a la luz de identificar elementos y razones que validen la integración del curriculum a partir de fundamentaciones epistemológicas buscando dar cuenta a la necesidad de comprender y estudiar el mundo desde su integralidad. También han construido un sustento para estas experiencias a partir de una fundamentación pedagógica basada en el aprendizaje y la enseñanza como procesos constructivos y comunicativos. Como producto de sus investigaciones han establecidos diferentes modalidades para el diseño curricular de un curriculum integrado.

Es necesario aclarar que muchas de estas propuestas surgen en medio de un contexto de innumerables reformas curriculares en diversos países de América, que transforman los

propósitos y procedimientos de los organismos de evaluación e introducen nuevos procesos para la acreditación, certificación y financiación. Dicho panorama ha influido tanto a los modelos educativos, como a la administración educativa y en la formación docente.

Lo cual permitirá preguntar: ¿hay incorporación de novedades educativas en las prácticas de algunos docentes en Colombia?, ¿hay modificaciones a nivel del currículo formal? y ¿hay cambios en los paradigmas del currículo y la evaluación en diversas prácticas educativas?

Sin embargo, dichos supuestos presentados en forma de interrogantes también enuncian algunos problemas, entre ellos que hay gran diversidad de concepciones y sentidos otorgados a la integración curricular y falta seguimiento y evaluación de las diferentes experiencias en este campo.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que el Gimnasio Fontana se consolida como una propuesta educativa innovadora se plantea el siguiente problema de investigación.

1.1 Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre el currículum oficial de la institución declarado como propuesta flexible, integrada e innovativa y las prácticas reales en el Gimnasio Fontana?

1.2 Preguntas orientadoras

- ¿Qué se entiende por innovación educativa?
- ¿Cómo se caracteriza una innovación a partir de la investigación?
- ¿Cuál es la relación entre currículum e innovación?
- ¿Cuáles son las características de un currículum integrado?
- ¿Qué relaciones existen entre el currículum y la evaluación?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Evaluar la propuesta curricular flexible del Gimnasio Fontana para hacer juicios de valor frente a sus transformaciones y alcances para convertirse en una propuesta de innovación.

1.3.2 Específicos

- Construir las categorías de análisis sobre innovación, currículum, y evaluación.
- Analizar el proyecto educativo del Gimnasio Fontana a partir de la dimensión curricular integrada en sus propósitos, contenidos, estrategias metodológicas y formas de evaluación.
- Relacionar las percepciones que tienen los docentes de su práctica curricular y evaluativa con el PEI y el currículum explícito.
- Elaborar un juicio de valor sobre la potencia innovadora de esta propuesta curricular.

MARCO TEÓRICO

Tema: aproximaciones al término innovación

2.1 Rastreo del concepto de innovación.

Al realizar un rastreo del significado de la palabra innovación en el campo educativo se encuentran varias acepciones y aplicaciones, las cuales nacen de una gran agrupación de proyectos e investigaciones dentro de la temática innovaciones educativas. Estas propuestas se desarrollan teniendo como horizonte una imagen de escuela deseada la cual lleva a generar transformaciones en distintos campos del contexto educativo; “de acuerdo a como se enuncie la transformación de la escuela,... se esta promoviendo una determinada concepción de la escuela y de maestro. En otras palabras están comprometidas las preguntas del cómo y el para qué de la escuela. De igual modo, la idea de innovación aparece asociada al deber de la misma, lo cual significa una pregunta por su futuro, o al menos, por su visualización con la contemporaneidad”. (Raúl Barrantes, 2010 p. 2)

Siendo así, en la última década han existido diversas formas de entender la innovación según el objetivo que se plantean los estudios. Se retomara aquí los planteamientos expuestos por Barrantes Raúl (2010) “la innovación puede comprenderse como un proceso que permite crear elementos o diseños externos a la dinámica escolar”(p. 2). Lo cual denota la intención de cualificar el sistema educativo y la innovación, entra a generar todo tipo de estrategias para dinamizar proyectos educativos a partir de un sustento teórico. Así pues, la escuela se convierte en un campo de aplicación de diferentes saberes, dejando por fuera los procesos intrínsecos de la vida escolar.

Por otro lado la innovación también puede ser entendida como puesta en escena de un ambiente educativo y/o una propuesta de escuela. En esta línea se pretende generar cambios sobre las diversas variables que influyen en el campo educativo: administración, organización escolar, relaciones escuela-comunidad, áreas de conocimiento, procesos de formación docente a partir de la experiencia y la sistematización desde un proceso reflexivo para alcanzar el proyecto de escuela que se plantea. Aquí pueden incluirse distintos elementos teóricos, para solucionar la problemática que se plantea.

También puede concebirse la innovación como un proceso de modernización de la escuela, desde esta perspectiva es posible preguntarse por la función social de la escuela a partir de las propuestas de cambio que se plantean. Se podría entonces evidenciar como algunas propuestas de innovación surgen desde una condición integrada al contexto, se podrá proponer transformaciones para alcanzar resultados óptimos o superiores. Mientras que las innovaciones originadas desde una condición diferenciada del contexto dirigirá las transformaciones a integrar a la institución o a la comunidad donde se desarrolla. Es necesario aclarar la concepción de modernización que expone Barrantes Raúl (2010) “es el hecho de recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la solución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones de la condición humana diferentes a las cognitivas tales como la sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente de la construcción de comunidad y los ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, valido y pertinente para la sociedad y su desarrollo”.(p. 5)

En el proceso de indagación por las acepciones del termino también se encuentran las concepciones de los maestros sobre innovación que dan origen a diversas tendencias como lo enuncia Tamayo Alfonso (1999) en el proceso de investigación realizado con profesores

innovadores¹. Por ejemplo una primera es comprender la innovación como el **cambio para el mejoramiento pedagógico educativo y de enseñanza-aprendizaje**, en esta perspectiva la innovación es medible ya que constituye todo propósito y elección para que los individuos se adapten a la cultura. La innovación se convierte en la necesidad de producir situaciones nuevas para cambiar lo establecido, lo cual requiere explorar, investigar, desarrollar nuevas ideas, puntos de vista y concepciones para mejorar las prácticas.

Una segunda tendencia se centraliza en percibir la innovación como **la aplicación de nuevos métodos y estrategias para mejorar la calidad de la educación**, en esta perspectiva los nuevos métodos y estrategias tiene como fin mejorar la calidad de la educación, por lo tanto la finalidad en las decisiones para seleccionar estos nuevos cambios es primordial. La dificultad que presenta esta visión es terminar reduciendo el campo de la innovación a tener una guía metódica a partir de una reproducción mecánica dejando de lado el plano epistemológico, pedagógico y ético, por la búsqueda de formulas y estándares.

La tercera tendencia se denomino como **algo nuevo y diferente a lo tradicional**. En esta línea los maestros identifican cualquier elemento diferente como lejano de lo tradicional y lo encasillan como innovador desde la necesidad de la crítica. Sin embargo, aquí es peligrosa la idea de pensar que todo lo nuevo garantiza desarrollo y todo lo tradicional adquiere un carácter de negatividad, además la falta de valorar los elementos según los contextos donde se aplican.

Se encuentra una cuarta tendencia llamada **romper esquemas para aplicar lo que más convenga**, la cual es bastante espontaneista y deja a la incertidumbre referentes claros sobre la

¹ Este trabajo investigativo se realizó en Boyacá con una población de 200 educadores aproximadamente. Docentes que asistieron a la asamblea departamental del Sindicato de Maestros (sindi-maestros-Boyacá 1996); también del grupo de maestros que asistieron a los cursos de capacitación programados por la Secretaría de educación (1996); y a maestros que cursaban el posgrado de proyectos innovadores en la ciudad de Duitama. También algunos supervisores de Boyacá y dirigentes del magisterio.

innovación. Lo único que se puede percibir es el interés de cambiar. La quinta tendencia es **actividades participativas de las comunidades para mayor aprendizaje**, aquí es muy importante la necesidad de contextualizar el proceso y reconocer como vital el elemento participativo. Sin embargo, se le critica que no siempre la presencia de la comunidad garantiza aprendizajes y puede en ocasiones obstaculizar el proceso.

Por último se encuentra la tendencia que establece como innovación a el proceso de **acoplar los programas a estudiantes, instituciones y contexto**, se resalta en esta visión la flexibilidad y la autonomía como elementos importantes al momento de generar innovación. Sin embargo, no se puede quedar solo en un requisito legal de acoplamiento o aplicación de un programa.

A partir de estas perspectivas los discursos contruidos sobre innovaciones educativas se centran en la clasificación, interpretación y difusión de distintas experiencias educativas que develan discusiones entorno a relaciones entre innovación-cultura; innovación –investigación, sistematización de experiencias entre otras. Dentro de los elementos más importantes de la innovación están “ser colectivo, tener un fundamento epistemológico y pedagógico, estar dentro de un proyecto de investigación en proceso, tener algún nivel de sistematización, llevar el tiempo suficiente para ser evaluado, tener un impacto positivo en la comunidad y tener reconocimiento social” (Tamayo Alfonso 1999 p. 22) Las cuales plantean como común denominador las discusiones sobre la calidad de la educación y la reforma del sistema educativo. Parece ser que las concepciones que se construyen sobre innovación parten del enfoque y la pretensión de escuela que se pretende promover.

Así pues, podemos hablar de un énfasis en la transformación cultural, “es posible plantear que hay cambios que reproducen principios y concepciones básicas del sistema (reformas), otras que

lo interrumpen parcialmente (renovaciones) y, finalmente, otras que transforman la cultura predominante (innovaciones). Las innovaciones implican transformaciones cualitativas de una cultura por otra, unas actitudes por otras, unos hábitos por otros, unas posiciones y disposiciones por otras (Chaves, 1993)” (Barrantes Raúl, 2010 p. 10).

También la innovación puede estar permeada por un énfasis en la práctica y el ideal de mejorar el sistema educativo. Por lo tanto se traduce en “cambios planificados con el propósito de mejorar practicas existentes o cambiar radicalmente la orientación de un proceso (Gajardo, 1998)” (Barrantes Raúl, 2010 p. 11). Encierra todas las transformaciones generadas en función de metas específicas en el campo educativo, ya sea a partir de conductas, objetos o programas susceptibles de ser medidos en términos de efectividad y estabilidad.

Por otro lado la innovación puede inscribirse en un énfasis de diseño de modelos pedagógicos “donde estos se define como un compuesto de dos elementos: uno, los saberes, los contenidos conceptuales y finalidades formativas explícitas; y otro, las tecnologías, o técnicas y mecanismos de organización, para efectuar en el cotidiano de la escuela tales fines educativos (Saldarriaga 1826-1946)” (Barrantes Raúl, 2010 p. 10). Bajo esta perspectiva las condiciones históricas deben ser determinantes en la consolidación de las transformaciones para relacionar las acciones de la escuela a las condiciones sociales del momento que se vive.

Dentro de estas propuestas aparece el maestro como elemento constitutivo, importante y decisorio para ejecutar cualquier tipo de transformación en la educación. Generar procesos de innovación educativa estaría mediado según Contreras Rolando (2009) por una “profesionalidad formativa de los educadores, es decir generando procesos de valorización epistemológica y educacional” (p. 80). Donde los docentes identifiquen la capacidad de reconocer su compromiso

con el aprendizaje de sus estudiantes estimulando y evidenciando en el aula los progresos alcanzados en los diferentes ámbitos de formación, la habilidad para buscar un diálogo constante con sus pares para el intercambio de experiencias, conocimientos y referentes para ampliar el dominio sobre su disciplina.

En consecuencia Contreras Rolando (2009) propone a los docentes estar en un proceso de formación y perfeccionamiento constante, el cual debe estar referido al contexto, es decir ningún aprendizaje es significativo sin entender el pretexto, el contexto y el contenido mismo del currículum. Contextualizar es la acción primordial de un docente innovador. Una formación y perfeccionamiento centrada en la reflexión crítica y la capacidad investigativa del docente. No hay innovación sin crítica de lo que existe y lo que hacemos, pero no hay crítica sin un actuar transformativamente de lo que existe y hacemos. Crítica e innovación son dos dimensiones de una misma acción: educar.

En virtud de lo anterior entre las ventajas de trabajar con maestros innovadores se encuentran “1) los maestros innovadores tienen una actitud explícita que manifiesta un deseo de cambio y mucho interés por la investigación de sus propios procesos; 2) las experiencias innovadoras actúan como plan colectivo institucional lo que asegura un mayor impacto para la transformación de los procesos y una mayor potencia para la discusión y el debate; 3) al tener experiencias en marcha, la pregunta por los modelos didácticos implícitos o explícitos se contextualiza y adquiere una mayor riqueza conceptual y práctica y 4) por el tipo de investigación, (confrontación teoría-práctica) se posibilita la valoración tanto del modelo como de la experiencia innovadora propiciándose así una reflexión de doble vía: la pertinencia del modelo y los fundamentos de la experiencia.” (Tamayo Alfonso 1999 p. 9)

2.2 ¿Es la investigación una estrategia para la innovación?

Dentro de las propuestas que generan innovación en el campo educativo se encuentra repetidamente como estrategia la investigación educativa. Es importante aclarar que “una practica innovadora renueva las representaciones del objeto de acción y que una investigación innovadora tiene propiedad de renovar, a la vez el conocimiento y la práctica.” (Combessie, Jean Claude 1998 p. 40)

En este campo se pueden encontrar investigaciones que apuntan a transformaciones de tipo organizacional y otras que centran su trabajo en mantener ciertos valores educativos, manteniendo la imagen de la modernidad educativa. Estas experiencias se pueden analizar para develar los cambios de representación que se pueden lograr a partir de reflexiones sobre los aprendizajes y transformación de las prácticas. De esta manera se puede hablar de una “investigación participante que implica, en ella misma, una innovación en el dispositivo educativo” (Combessie, Jean Claude 1998 p. 46)

En esta línea en los últimos años se confunden los proyectos pedagógicos o administrativos, que apuntan a la modificación de algún elemento de los contextos educativos con investigaciones educativas. La diferencia esta en que los primeros aluden a planes de acción sin previos diagnósticos, los cuales son el punto de partida de las investigaciones. Sin embargo, se presenta “una excepción de este criterio de separación entre el proyecto de investigación y el proyecto de intervención (pedagógico, administrativo o político) se da la investigación-acción que articula estos dos proyectos con unas condiciones especiales, entre ellas la coyuntura política para implementar esa intervención. Para poder articular diagnóstico e intervención, es necesario que

el mismo grupo tenga, en ese momento, el poder político de decidir y actuar”.(Sánchez, Silvio 2008 p. 84)

Ahora bien, los cambios suscitados y las propuestas innovadoras que surgen a partir de las investigaciones educativas se pueden clasificar y analizar según las condiciones y grado de afectación de la realidad educativa, como lo veremos en la siguiente tabla.

Tabla 1

Grado de cambio, tomado de Silvio Gamboa Sánchez en investigación Educativa e innovación, una transformación escolar. (1999)

	Alta	1. Homeóstasis. Actividad restaurativa. Propósito: mantenimiento. Bases: modelos técnicos y control de calidad.	4. Metamorfismo. Actividad: utópica. Propósito: cambio radical. Bases: teoría del salto cualitativo.
Compresión a amplitud de la información.			
	Baja	2. Incrementalismo. Actividad: crecimiento. Propósito: continuo mejoramiento. Bases: investigación estructurada.	3. Neomovilismo. Actividad: innovadora. Propósito: invención y renovación. Bases: investigación de nuevos significados.
		Pequeño	Grande

Según Gamboa, Silvio (2008) La Homeóstasis es el nivel que encierra aquellas actividades de tipo restaurativo en un sistema educacional ya establecido y es guiado por normas y rutinas. Los cambios propuestos son pequeños y remediabiles y exigen nuevas informaciones. Además de las informaciones de rutina y algunas veces especifica. La investigación consistiría en diagnosticar esos pequeños desequilibrios o la identificación del sector conflictivo para lo cual es necesario información sobre el sector problémico.

En el Incrementalismo las actividades tiene como propósito la continua y normal evolución o el mejoramiento del sistema. Esta propuesta es apoyada por un juicio experimentado y de una información estructurada y usada ad hoc. En este campo las acciones están destinadas a mantener un equilibrio normal y exigen informaciones de rutina con baja amplitud.

Los cambios del tipo neomovilismo detonan una actividad innovadora, la cual procura la invención, la prueba y la definición de soluciones a problemas significativos. Esta innovación esta basada en un conocimiento relativamente pequeño, así como un volumen y una amplitud restringida de informaciones; sin embargo, el cambio es grande, motivado por una especie de una nueva visión, de nuevos sentidos, por otra manera de organizar las informaciones ya existentes. Innovar exige una conciencia nueva, otras formas de articulación de los sentidos, nuevas perspectivas, una especie de explosión de conocimiento frente a situaciones críticas, una reordenación de los elementos o de las partes constitutivas. La investigación se refiere a estudios exploratorios y heurísticos, a una reestructuración progresiva y regulada del sistema analizado.

El último campo corresponde al de metamorfosis, en este las actividades utópicas producen una modificación completa del sistema educativo. Se basa en el pleno conocimiento de cómo son los efectos deseados, también en la teoría de salto cualitativo. Exige informaciones numerosas y de

amplitud mayor, relacionadas con los entornos y contextos en los cuales se ubican los fenómenos o los sistemas estudiados. Se trata de un conocimiento producido y que se caracteriza por identificar los conflictos y la dinámica de los cambios. En este caso, el sistema educativo se transforma en la medida que se transforma también, la cultura y la sociedad.

A partir de la matriz anterior se puede plantear según Sánchez, Silvio (1998) que “la investigación entendida como un proceso de indagación, sistemático y minucioso genera cambios innovadores o transformadores del proceso de acuerdo a la cantidad de información sistematizada y organizada según el abordaje teórico-metodológico utilizado”.(p. 94)

Ahora bien ver la investigación como una estrategia para desarrollar innovaciones permite redefinir la concepción de la primera a partir de un carácter práctico. De esta manera se ubica al campo educativo en las investigaciones como punto de partida y llegada del conocimiento, como objeto. En consecuencia el proceso investigativo no solo responde a etapas de comprensión y análisis, sino también a la racionalización de los cambios dentro de la práctica. “Se realiza así un proceso de comprensión de la educación que retorna *para* la educación, es decir, se pretende una comprensión de y para la educación. (Shmied-Kowarzik, 1998) Sánchez, Silvio (1998 p. 100), de esta manera se afirma que una teoría es valida en la medida que transforma la práctica y la práctica también es verdadera, en la medida en que transforma la teoría. Dicha postura muestra un nuevo campo epistemológico para las ciencias de la educación en contraposición del “colonialismo epistemológico” acuñado por Sánchez, Silvio (1998) que ha adquirido los estudios sobre educación al pretender aplicar teorías y categorías de otras disciplinas, desarrollando procesos investigativos tomando el campo educativo como pretexto o pasaje, como un punto de partida. Queda claro que la investigación y la innovación son correlativas en la medida en que no

puede haber una innovación como la suma de actividades. Lo cual hace necesario pensar el papel de la formación docente y sus implicaciones para el desarrollo de dicha relación.

Por lo tanto la relación entre investigación e innovación necesita la comprensión de la acción como categoría básica de la comprensión del fenómeno educativo y que permita elaborar estrategias para la aplicabilidad de los resultados de investigación. Es abordar el campo educativo como un fenómeno complejo, donde interactúan distintos elementos, por ejemplo la enseñanza no puede ser entendida como un fenómeno aislado del aprendizaje, de los sujetos, del currículo, de la comunidad entre otros. Bajo este panorama la innovación en palabras de Sánchez, Silvio (1998) “implica una novedosa perspectiva, una nueva visión de la realidad que pretende cambiar; supone una nueva manera de organizar los factores integrantes del proceso de acción. Las acciones innovadoras suponen investigaciones y diagnósticos sobre situaciones críticas, caracterizadas por una reorganización del conocimiento ya elaborado. Las actividades innovadoras suponen investigaciones comprensivas que consideren los contextos y los horizontes de sentido” (p. 104).

2.3 La formación docente y la investigación.

La discusión entorno a la relación entre la innovación y la investigación necesariamente pone el foco de análisis en el tema de la formación docente. Para esto se retoman algunos elementos expuestos por la profesora Fabiola Cabra junto a otros académicos en su trabajo “la investigación e innovación en la formación inicial de docentes, aportes para la reflexión y el debate”. Es preciso anotar que dicha investigación se focaliza en los procesos adelantados en los programas de formación inicial de pregrado. Sin embargo, las precisiones y aportes complementan este campo de referencia frente a la categoría de innovación.

Primero, el estudio permite develar la aparición de la relación investigación e innovación en la normativa sobre educación en Colombia a partir de la ley General de Educación (ley 115 de 1994) en la cual “se confiere responsabilidad al Estado para que vele por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Titulo, artículo 4.) A partir de esta se especifica el componente investigativo como vital en el desarrollo del docente, también ya resaltado en el Decreto 272 de 1998 que dice “se propone fortalecer en los futuros docentes la capacidad de desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la practica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” (CNA, 1998, p. 31) Cabra, Fabiola y otros. (2013 p. 33)

Dicha relación también se hace presente en el plan decenal de educación del año 2006-2016, a partir de la propuesta que busca impulsar un programa de investigación “las universidades y las instituciones de ciencia y tecnología darán prioridad a este programa. Con el fin de contar con un centro que sirva de motor al proceso de innovación e investigación en la educación, se creará en COLCIENCIAS una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica”. Cabra, Fabiola y otros. (2013 p. 31). Estos elementos demuestran la importancia del vinculo entre investigación e innovación dentro de las políticas educativas, las cuales le confieren un grado de importancia y urgencia a esta dupla dentro de los debates y estudios en educación.

El segundo gran aporte del estudio se centra en identificar la perspectiva frente a la formación docente que da cabida al desarrollo pleno de la relación entre investigación y la innovación. Concluyen lo siguiente a partir de los aportes de Aguerrondo y Progré. Existe una perspectiva que concibe la formación inicial de los docentes como la introducción a los conceptos básicos

teóricos relativos a la profesionalización docente y a las competencias que se desarrollan durante el ejercicio profesional. Una segunda mirada que parte de una visión técnica que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico y en esta la innovación y la investigación no son relevantes. Finalmente exponen como tercera propuesta una visión que retoma la enseñanza como actividad crítica y al docente como profesional autónomo que investiga y reflexiona su practica desde la formación inicial. Es en esta donde los autores sustentan que la investigación y la innovación se convierten en un elemento transformador ya que la innovación se convierte en una herramienta de sistematización. A partir de esto se señalan dos objetivos importantes frente a la asociación entre investigación e innovación.

“La investigación y la interdisciplinariedad cuyo objetivo es incentivar la practica educativa-reflexiva para generar una cultura de la investigación que impulse el avance del conocimiento didáctico y pedagógico; la innovación para la competitividad: MTIC y lengua extranjera, cuyo objetivo es articular estrategias en los programas de formación para que los futuros docentes se apropien y usen pedagógicamente la MTIC [medios de tecnología y comunicación] y una lengua extranjera.” Cabra, Fabiola y otros. (2013, p. 36).

El tercer gran aporte se constituye en el argumento que sostienen a partir de los estudios adelantados por Álvarez Gallego. En el contexto colombiano la idea de maestro investigador se ha solidificado solamente a partir de procesos adelantados en la formación de maestros en ejercicio. Así se considera a la enseñanza como una actividad de constante reflexión, cuya orientación busca el mejoramiento y transformación, por lo tanto se prepara al practicante para asumir la docencia como la investigación, es esto lo que legitima las investigaciones en el aula. En este marco recobra validez y preponderancia los estudios adelantados a partir de la investigación-acción educativa que permiten la reflexión y sistematización de la practica, dando

paso a la generación de ideas innovadoras, nuevos planteamientos y la validación de la medición de la efectividad de la enseñanza. Todo esto en el proceso de construcción de conocimiento desde el saber colectivo y no desde el individual.

Un cuarto elemento llama la atención frente a la necesidad de especificar la importancia de la relación entre la cultura investigativa de los docentes y la practica pedagógica ya que se pueden dar varios enfoques como: practicas para realizar investigaciones, la formación en investigación desde las practicas y las practicas como objeto de investigación, reflexión y transformación. Sustentan además que el análisis de estos enfoques se da a partir de la organización de contenidos curriculares, pregunta por los contextos escolares y no escolares y tener a los sujetos desde una posición de reflexividad. Estas ideas se plantean con mayor especificidad en la tabla 2 tomada de Cabra, Fabiola (2013, p 46)

Tabla 2

Dimensiones del análisis de las practicas pedagógicas.

1. Los contenidos curriculares.	La práctica y la investigación como dinamizadores de las mallas curriculares.
2. Los contextos escolares y alternativos de las prácticas.	La escuela como escenario de investigación en un cambio de perspectiva. La práctica comunitaria como campo que posibilita la investigación formativa. La practica formativa y el encuentro con organizaciones populares: la investigación en educación popular. La práctica hospitalaria como educación en contextos alternativos.
3. Los sujetos de las practicas.	Las prácticas formativas y el reconocimiento de las subjetividad. La propia práctica formativa como objeto de investigación.

Por último plantea que la categoría de innovación se encuentra dentro de un campo en construcción, para lo cual alude a los aportes de Blanco y Messina quienes aseguran que no hay una teoría suficientemente desarrollada para convertirse en el marco de referencia para las practicas educativas innovadoras y mucho menos para evaluar estas experiencias. Exponen

además que el termino de innovación esta reducido al campo de la tecnología y visto desde un enfoque empresarial. Las definiciones más utilizadas se centran en entenderla como una mejora continua en el ámbito educativo y en esta premisa se han encuadrado todos los ajustes o cambios realizados en un proceso ya establecido.

Por otro lado argumentan que no hay claridad frente a los orígenes y fundamentos de las innovaciones educativas retomando los postulados de Diaz Barriga A. (2010) “la retórica de la innovación que plantea la caducidad de los modelos educativos y la necesidad de un cambio rápido y permanente basada en intereses económicos, lleva a una adopción poco crítica de esta premisa e impide armonizar la cultura de la innovación con una visión a largo plazo en los proceso de conocimiento; adicionalmente, se les presentan a los docentes innovaciones “sin recuperar las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías de aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala” Cabra, Fabiola (2013, p. 50).

Lo anterior se reafirmaría según los autores del estudio a partir de la resistencia a los cambios en las practicas pedagógicas en distintas experiencias desde las inconformidades o insatisfacciones. Retoman para este argumento algunos postulados de Martínez Boom y Unda, quienes sostienen que hoy en día en Colombia se necesitan procesos de colectivos o redes pedagógicas que permitan consolidar y robustecer aquellas semillas en pro de la innovación desde procesos reflexivos y conscientes. Por todo lo expuesto anteriormente en el estudio se plantea una distinción conceptual entre innovaciones educativas y alternativas pedagógicas. Para esta precisión retoman los postulados de Aguilar (2010) Cabra, Fabiola y otros (2013, p 52) quien propone esta conceptualización para definir la intencionalidad de los agentes, la profundidad y la magnitud de los tipos de cambios que se propongan. Para el “las innovaciones educativas

estarían inspiradas por una intencionalidad transformadora, de ruptura radical con los modelos tradicionales” y el concepto de “alternativas pedagógica se utilizó como constructo teórico y recurso heurístico para la interpretación de experiencias de cambio educativo, en el que intervienen factores ideológicos y políticos, además de los pedagógicos”.

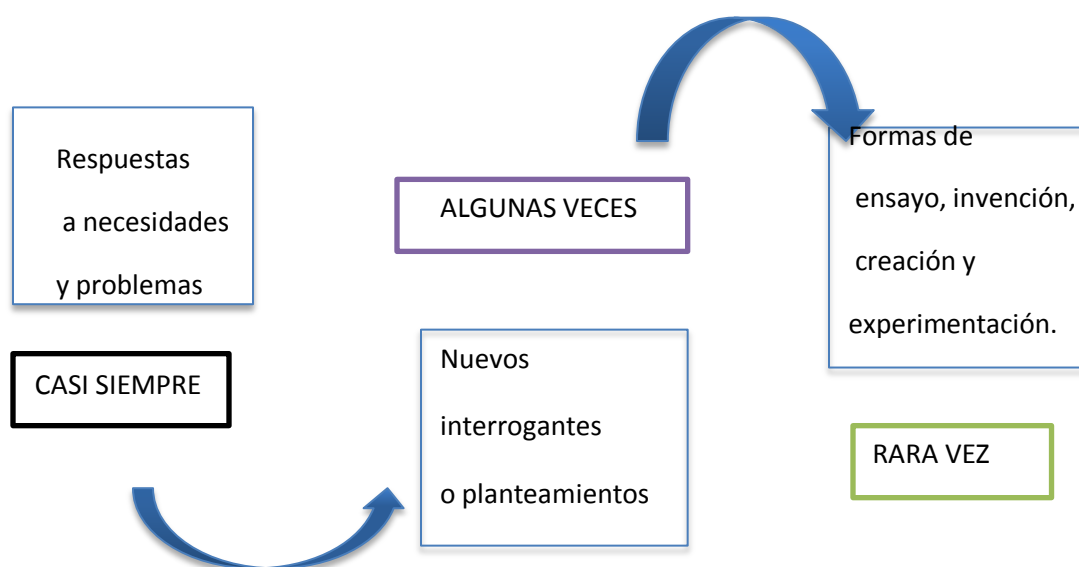
Con estas conceptualizaciones dadas los autores puntualizan que la implicaciones en la formación docente con relación a las innovaciones no pueden reducirse a la postura de un mejoramiento del proceso de enseñanza para adaptarlo a currículo oficial. Así como plantean que la vinculación de las innovaciones a la teoría de la acción en la medida en que se dan en la practica, deben ser comprendidas como el resultado de acciones deliberadas de actores sociales dentro de un contexto cultural. Sin embargo, sostienen que esta visión se complementa desde la aplicación de una visión de innovación social, con el fin de sacar del ámbito de la escuela a la categoría de innovación y abrir la ventana a diferentes practicas sociales de carácter pedagógico.

Para finalizar referencian la necesidad de estas conceptualizaciones en el análisis de diferentes investigaciones para dimensionar la utilización del termino ya sea de manera unidimensional y prescriptivo, o por el contrario generando diversificación y creación. Esto apoyado en la construcción de un estado del arte de innovaciones en América Latina adelantado por Blanco y Mesina (2000) que dejan ver como las innovaciones utilizan modelos repetitivos en su intencionalidad y proceder como se explica en la siguiente figura (3).

Tabla 3

Presencia.

tomada de “Las investigación en innovación en la formación inicial de docentes, aportes a la reflexión y el debate.” Cabra, Fabiola, Herrera Gonzales José Darío y otros. (2013 p. 54).



A partir de lo expuesto en este capítulo el enfoque que se asumen sobre esta categoría para el desarrollo de esta investigación se sustenta en los siguientes argumentos:

- La innovación es entendida como la puesta en escena de un ambiente educativo y/o propuesta de escuela que busca generar cambios sobre las variables que influyen en ella. Se puede entonces hacer una diferencia entre innovación educativa e innovación pedagógica. La primera referida al proceso donde se definen unos propósitos u objetivos que determinan los pasos o etapas que se desarrollan y ejecutan en un contexto educativo de manera colectiva que van desde diagnósticos, pasando por el reconocimiento de situaciones problemas, la incorporación de nuevas ideas, enfoques o tendencias con el fin de mejorar algo. Ahora bien, la innovación pedagógica puede entenderse como el

proceso que busca cambiar no solo una situación habitual en un contexto educativo, sino que busca una repercusión en la planeación de las clases, la postura frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de formación y actualización docente, las transformaciones en el contexto social, cultural y si es posible político de donde este incluida una institución escolar.

- Los procesos de innovación en el campo de educación pueden encuadrarse en alguna de las siguientes tendencias: como proceso de mejoramiento educativo y de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de nuevos métodos y estrategias para mejorar la calidad de la educación, como algo nuevo y diferente a lo tradicional o en el desarrollo de actividades participativas de la comunidad, en la línea de los postulados de Saldarriaga.
- El análisis de las propuestas de innovación desde el énfasis del diseño de modelos pedagógicos debe tener en cuenta un estudio de los saberes, los contenidos conceptuales, las finalidades formativas y las tecnologías o técnicas de organización. Además es vital identificar el papel y el sentir de los maestros al constituirse en parte importante de estos procesos en concordancia con los postulados de Rolando Contreras frente a la importancia de una “profesionalidad formativa”. Es decir la implementación de procesos de formación y perfeccionamiento de la labor docente con referencia al contexto, este último entendido como contenido.
- Se puede reconocer que los procesos de investigación pueden promover y solidificar propuestas de innovación educativa o pedagógica. Ya que permiten renovar el conocimiento y la práctica, hallazgos importantes en los aportes de Cambessie. Por lo tanto es posible identificar en los cambios suscitados en instituciones desde procesos investigativos los niveles de afectación de la realidad desde niveles restaurativos,

utópicos, de crecimiento o de innovación. Así mismo, es posible visibilizar si dichas propuestas permiten el reconocimiento y análisis de las representaciones, la reflexión y la comprensión del proceso de racionalización de los cambios dentro de las prácticas.

Después de lo expuesto anteriormente queda claro que la innovación se expresa en la práctica, pero para que la práctica no sea ciega se necesita caracterizar, analizar e interpretar a la luz del currículum. Es este el que permite dilucidar la complejidad del fenómeno educativo, identificando las intencionalidades, estrategias, retos y logros de una propuesta educativa. En el y para el se han adelantado innumerables propuestas investigativas para el desarrollo de propuestas innovativas. Por estas razones se convierte en un categoría de gran importancia en el desarrollo de esta investigación.

Tema: currículum

3.1 Historicidad y origen del concepto de currículum.

A lo largo de la historia las practicas educativas han estado centradas en alcanzar algunos logros y metas. Bajo esta visión se ha configura el concepto de currículum, ya sea remitiéndose al campo de las experiencias de los estudiantes o refiriéndose a ámbitos más amplios de la educación donde se relacionan varios elementos que integran la realidad escolar.

En consecuencia el concepto de currículum ha tenido varios significado convirtiéndose en un termino polisémico, que como bien lo describe Gimeno Sacristán “encierra una enorme riqueza semántica que no puede ser reflejada mediante un único significado “ (López, Juan Ignacio 2005, p. 109).Cada definición que se construye alrededor de este concepto refleja la visión del autor que sustenta una orientación que intenta definir este concepto como un objeto de estudio en un contexto particular.

Debido al contexto Lundgren (1983) expone como problema fundamental del currículum el “problema de las representaciones”, focalizando la discusión en comprender las tensiones existentes entre las relaciones entre sociedad y educación y las relaciones entre teoría y práctica. Las cuales son evidentes ya que cada sociedad tiene distintas perspectivas y maneras de abordar dichas relaciones y con base en ellas toman decisiones diferentes actores sobre la construcción de una curricula dando origen a múltiples elementos que intervinieron en la profesionalización de este concepto. Al ser estudiado este proceso se pretende analizar cuales son las compresiones que se tienen de este concepto a partir de su aplicación, y así entender el proceso y potencial que se otorga al currículum como elemento que denota regularidades y exigencias dentro de los procesos de formación y desarrollo en los contextos escolares.

Este término que procede de latín, tuvo como descripción en la antigua Roma la acepción que se le otorgaba a la ordenación y representación de un recorrido. Sin embargo, este recorrido puede ser visto en dos vías según López Juan Ignacio (2005) “La concepción tradicional de la noción del currículum se tradujo pues en plan o programa de estudios que aún hoy día es el significado más extendido en educación. En cambio, en el sistema social en general y en concreto en el ámbito laboral, siempre fuera de los círculos especializados, la acepción que se utiliza principalmente es “currículum vitae” o curso de la vida” (p. 111). Según este autor la primera concepción de currículum comprendería los contenidos, lo que se debe aprender y el orden en que se deben aprender.

Por consiguiente encontramos algunas conceptualizaciones en un recorrido histórico² que enuncian lo siguiente: **Bobbitt (1918)** el currículum comprendía el rango total de experiencias que dirigía la escuela con el fin de desarrollar ciertas habilidades, un entrenamiento consciente

² Tomado de: <https://es.scribd.com/doc/55587560/Historia-del-Curriculum>

con el fin de completar y perfeccionar los procesos. Para **Raplh Tyler (1949)** el currículum son todas las experiencias planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar las metas educacionales. Plantea además como tareas básicas del currículum la selección de los contenidos, la definición de principios psicológicos y la planeación adecuada de métodos de evaluación. **Hilda Taba (1962)** plantea que el currículum esta constituido esencialmente por metas y objetivos específicos, contenidos seleccionados, patrones de enseñanza y aprendizaje y finalmente programas de evaluación de los resultados. Para **Robert Gagne (1967)** el currículum esta compuesto por una secuencia de unidades de contenido donde el aprendizaje de cada una de estas unidades se realiza en un acto simple, siempre y cuando las unidades especificas de cada unidad en secuencia hayan sido ya dominadas por el alumno.

Por lo tanto el concepto de currículum bajo estas visiones obedece a una escuela finalista, donde la educación es un medio para alcanzar unos fines. Puesto que, el currículum bajo esta visión concretaba los propósitos traducidos en objetivos o metas, lo cuales obedecían a resultados que se esperaban conseguir de los estudiantes, en ocasiones traducidos en objetivos conductuales. Siguiendo en esta línea el currículum adopto también un poder regulador y decisivo al darle un orden a los contenidos seleccionados, dando paso a una organización de la práctica de enseñanza con clasificaciones y subdivisiones tanto para los estudiantes como para los tiempos de ejecución en los centros educativos. Es decir el currículum adquirió una potencialidad reguladora ya que “proporciona un orden a través de la regulación del contenido de aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna. “A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de *clase, grado y método* cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse, cómo

hacerlo y a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender”. (Gimeno Sacristán, 2010 p. 24)

Por otro lado se proponen otras definiciones sobre currículum que persiguen entender a este concepto como un elemento complejo y de gran importancia en el ámbito educativo. Por ejemplo, **Stenhouse (1975)** define al currículum como un proyecto global, integrado y flexible que muestra gran susceptibilidad para ser traducido en la práctica. En este sentido deberá presentar bases y principios generales para todos los procesos como planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo como marco orientador para los actores educativos en la solución de problemas. Para **Alicia de Alba (1991)** el currículum comprende una síntesis de elementos culturales entre los cuales se encuentran creencias, valores, costumbres, conocimientos entre otros; que constituyen una propuesta político-educativa agendada por diversos sectores y actores sociales que muchas veces son contradictorios.

Las anteriores interpretaciones sobre el currículum plantean la necesidad de superar la administración de contenidos para atender a una visión más holística del potencial de este concepto en el campo educativo, con el fin de preparar a los estudiantes como individuos y ciudadanos con habilidades, actitudes y sensibilidades. Por ende, el currículum puede entenderse a partir de varias visiones que se presentan a continuación.

3.2 Visiones sobre el currículum.

a) Como evolución de los métodos de enseñanza. Es decir comprenderlo a partir de los cambios producidos en las sociedades desde los cambios de perspectiva de la educación. Asumiendo que el currículum es el reflejo de las ideas de cada momento histórico sobre el papel de la educación. Esta visión se apoya en las tesis sustentadas por Kemmis y Broudy quienes analizan los métodos utilizados desde los sofistas hasta Herbat, pasando por la valoración de la verdad, el reconocimiento de la naturaleza, la reconstrucción de un nuevo orden social, la validación de la intelectualidad para un uso flexible de la misma entre otros.

b) Como la evolución del contenido de enseñanza. En este campo se hace importante retomar el problema expuesto por Lundgren sobre “el problema de las representaciones”. Cada sociedad identifica un punto desde donde organizar el currículum para garantizar la llegada del conocimiento necesario a los individuos. Por lo cual se determina una selección de contenidos y objetivos para la reproducción social, con una organización determinada y unos métodos específicos para que los contenidos sean enseñados y estén controlados. La selección, la organización y los métodos Lundgren los denomina el conjunto homogéneo de códigos del currículum y afirma que estos códigos son productos de sus épocas. Expone entonces, el código del currículum clásico, construido por los griegos y adoptado por los romanos, habla del código realista originado por el renacimiento, el código moral que surge hacia finales del siglo XVIII, le sigue el código racional alentado por la idea de estado, el liberalismo y las economías burguesas y finaliza con el código del currículum actual denominado código oculto, que centra su atención en el control estatal de la educación y los tecnólogos curriculares.

Es importante resaltar que el término de currículum oculto también ha sido desarrollado a profundidad por Jurjo Torres(1991) quien lo utiliza para caracterizar las dimensiones del currículum más difíciles de percibir. Constituye el universo de significados sociales de las prácticas reales al interior de la escuela donde se ven envueltos estudiantes y maestros. Es el currículum oculto el que permite tener nuevos renglones de análisis que colocan de relieve la vida del colectivo, a partir de la exposición de las formas de asimilación, reproducción, percepción y discusión de normas, tareas y significados resultados de la administración de currículum por diferentes agentes en el ámbito escolar y la aplicación de los preceptos de un PEI.

c) Como evolución de la teoría curricular. En este campo se puede analizar al currículum como espacio para la innovación y la elaboración teórica, constituyéndose en un elemento de reflexión a partir de los diferentes autores que han acuñado diferentes posturas al tema de la profesionalización del término. Las cuales se pueden encuadrar en tres posturas con las cuales se puede analizar el currículum. En esta línea se pueden hablar de algunas orientaciones bien definidas como bien a expone Junan Ignacio López (2005) al referirse a estas posturas como lentes, la lente tecnológica, la práctica y la socio-crítica. A continuación se presenta una descripción de ellas.

a) Lente tecnológica: se sitúa en un enfoque que surge en las primeras décadas del siglo XX y el cual se sustenta en un enfoque e ingeniería social. Entonces al descomponer el currículum en sus elementos o componentes el más importante son los objetivos operativos, los cuales se miden en conductas observables y cuantificables. El currículum sería el medio para conseguir los fines propuestos, reduciendo su elaboración a una simple programación de naturaleza técnica buscando que la enseñanza se convierte en un acto eficiente. Se produce esta lente de análisis gracias a los aportes de autores como: Bobbit, Tyler y Taba. Se plantea en esta propuesta una

necesidad de cumplir con todos los objetivos. “Este modelo enfatiza en el hacer y en el planteamiento de objetivos inmodificables, medibles, que buscan evidencias cualitativas de su realización, dejando de lado el presupuesto de que la educación como proceso humano no se puede medir” (Niño Zafra Libia y otros, 2010 p 122). Dentro de las grandes limitaciones que presenta este enfoque se encuentra limitar al docente a realizar actividades programadas por expertos desde fuera de contexto escolar, no poder tener en cuenta la necesidad de cambios en las secuencias y ritmos, ya que los objetivos implantan gran rigidez al currículum y propenden por una evaluación objetiva, medible y cuantificable. Además este enfoque se sustenta en la eficiencia y la eficacia para obtener los fines propuestos.

b) Lente práctica: centra su estudio en las aulas de las escuelas, dando reconocimiento y relevancia a las experiencias de aprendizaje y a la interacción comunicativa entre el profesor y los estudiantes. En esta perspectiva pasa a ser más importante el desarrollo del currículum en la práctica que su planeación. Los elementos más importantes de estudio son las actividades y las tareas que desarrollarán los estudiantes. Los autores que realizan grandes aportes a este lente son: Eisner, Reíd, Walker, Westbury, Jackson y Schawb. “...este tipo de currículo, es portador de signos, teorías y contenidos para aprender a deliberar, decidir y actuar apropiadamente. Al tiempo concibe la evaluación como estrategia para tener en cuenta los procesos de deliberación que conduzcan a saber interpretar y actuar. El interés de este currículo, antes que lo cuantitativo, radica en las cualidades, el significado, el deliberar, el obrar, el actuar correctamente; el saber juzgar, interpretar y saber obrar. Kemmis 1993” (Niño Zafra Libia y otros, 2010 p 124)

c) Lente socio- crítica: se focaliza en el estudio de las influencias mutuas entre la escuela y la sociedad. El currículum en esta perspectiva se constituye como una herramienta para la transformación de la sociedad. Es importante en este campo los elementos de cambio e

innovación que se desarrollen y se trata con gran atención la evaluación del aprendizaje como de la actividad del docente. Autores importantes de esta corriente: Apple, Giroux, Carr, Kemmis, Grundy, Popkewitz, Young, Elliot, Simons, MacDonalds y Freire. Se fundamenta en la teoría crítica propuesta por Habermas, “atiende a las interacciones dinámicas e interactivas individuo-vida social, teoría- práctica y vida escolar” (Niño Zafra Libia y otros, 2010 p 122). Es de vital importancia en este tipo de currículum la participación, por lo tanto la evaluación se constituye en una herramienta para la reflexión crítica, en busca de desarrollar autonomía, libertad y transformación social. “La teoría que sustenta el currículo crítico es la emancipación, presente en el discurso dialéctico estableciendo la relación dinámica entre sujeto-objeto, individuo-sociedad, convivencia-cultura, organización social democrática y comunitaria Kemmis 1993”. (Niño Zafra Libia y otros, 2010 p 122)

Ahora bien estas lentes se convertirán en el derrotero para el desarrollo de diferentes propuestas curriculares, que presten atención a la experiencia, el conocimiento, el diseño curricular, la unidad social entre otros. Discusión importante para comprender la procedencia de la integración curricular que se expone a continuación.

3.3 Orígenes de las propuestas de integración del currículum.

Los orígenes de la modalidad de un currículum integrado surge a partir de conceptos como “currículum transversal”, “interdisciplinariedad”, “educación global”, “centros de interés”, “metodología de proyectos” y “globalización” dentro del diseño curricular de base. Dichos vocablos expone Torres Jurjo (2006) surgen a partir de las tensiones originadas por el Fordismo y el Taylorismo que generaron grandes cambios en los procesos de división social y técnica en los modelos de producción. Entre los cambios más representativos que dejaron estos

movimientos se encuentran el aislar las necesidades e intereses de las personas involucradas en los diferentes sistemas económicos, expropiación de sus conocimientos y destrezas, deslegitimar el derecho a la toma de decisiones, impedir procesos democráticos dentro de los procesos de producción y la falta de reivindicación de formación académica de las personas al permitir que cualquier individuo sin importar su perfil desempeñará cualquier cargo.

Frente a este panorama se produce una fragmentación de la cultura escolar “la educación institucionalizada queda reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de la curricula ocultos ponen una y otra vez de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad.” (Jackson, P. W., 1991) (Torres Jurjo 2006). Es evidente que se le niega a los estudiantes participar de los procesos educativos.

Los movimientos sindicales, los partidos políticos progresistas, los colectivos de maestros y estudiantes reaccionan ante esta realidad. Entre sus importantes denuncias exponen que las prácticas educativas que se desarrollan a partir de estos referentes impiden a los sujetos el proceso de reflexión crítica sobre la realidad y la participación en la vida en comunidad. Además los contenidos presentados en el currículum se caracterizan por ser abstractos, inconexos, descontextualizados, alejados de la experiencia y las áreas trabajan aisladamente. En consecuencia “los profesores y profesoras se preocupaban más de hacerse obedecer, de seguir un determinado ritmo de tareas a realizar, en favorecer un memorismo de datos casi nunca comprendido; mientras que el alumnado generaba estrategias para recordar datos y conceptos a los que no lograba encontrar significatividad”. (Torres Jurjo 2006 p. 20).

En la década de los años setenta con el fenómeno de la globalización de las economías se evidencia una crisis en los modelos productivos irradiados por el Fordismo y el Taylorismo y se presenta la necesidad de promover y brindar mayor participación a los colectivos de trabajadores en las empresas, para que puedan incluirse en la planeación, programación y evaluación de la tareas a ejecutar. Nace entonces la exigencia de otorgar importancia al trabajo en equipo. Por ejemplo surge el trabajo en los “círculos de calidad” que busca recuperar y servirse del conocimiento y la experiencia de los colectivos. Y en la misma línea se replantea la formación continua del colectivo trabajador.

Esto sucesos nuevamente tiene gran influencia en los sistemas educativos, las instituciones escolares pasan a contemplarse cada vez más, de la misma manera que las empresas y mercados económicos. Los análisis e instrumentos analíticos para comprender las dinámicas empresariales y mercantiles van cobrando mayor relevancia a la hora de enjuiciar los sistemas educativos. “...las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social”. (Torres Jurjo 2006 p. 25).

Es por esto que se originan propuestas encaminadas a la descentralización, a la autonomía en los centros escolares, a la flexibilidad en los programas escolares, a la libertad en la elección de los docentes y en la evaluación de la calidad. Frente a estos problemas se ha instaurado con gran fuerza la propuesta de currículum por objetivos, la cual proporciona un “medio para organizar y relacionar un sinnúmero de variables, problemas y actividades”(p. 110) y en gran medida expone la necesidad de flexibilidad en la planeación, al destacar la responsabilidad de cada profesor y dando gran importancia a los interés de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque centra el diseño curricular en la “ciencia del comportamiento”. Dicha propuesta tiene varias críticas como las que enuncia Stenhouse (1991) primero, “los comportamientos de aprendizaje

triviales son los más fáciles de operativizar y por ello pueden ser subvalorados los resultados auténticamente importantes de la educación”. (p. 113) Es decir, se cree que aquellos objetivos que pueden ser definidos conductualmente son los realmente importantes en un currículum. Segundo, en ocasiones en el proceso de enseñanza el especificar previamente las metas impide al profesor aprovechar lo que sucede en la inmediatez del aula. Tercero, existen cambios o alteraciones por la ejecución de un currículum por objetivos en los estudiantes, docentes, equipos, comunidad entre otros. Cuarto, en ocasiones el diseño de un currículum por objetivos se convierte en un instrumento para atacar a los profesores desde el parámetro de la responsabilidad en la educación al determinar unos fines, pasando del plano educativo al plano político.

Como bien lo enuncia Stenhouse (1991) “en líneas generales, el modelo ofrecido a los diseñadores es el siguiente: ponerse de acuerdo en metas amplias y traducir estas en forma de objetivos, diseñar un currículum para lograr dichos objetivos; perfeccionarlos en la práctica comprobando su capacidad para cumplir los objetivos; comunicarlo a los profesores a través (entre otras cosas) de la estructura conceptual de los objetivos”(p. 111).

En esta línea durante el siglo XIX la integración en el ámbito educativo estaba referida a la unidad social. Hacia finales del siglo XX se acuñó el término de integración a una integración de los estudios, gracias a los aportes de las ideas de Herbart. No mucho tiempo después estudios desde el campo de la psicología a partir de la Gestalt trabajaron el concepto de la integración en el desarrollo de la personalidad a partir de una búsqueda de integralidad entre las conductas y los valores. Beane, James A. (2005) alude a los trabajos adelantados por Meredith Smith alrededor de la pregunta “*¿algunas organizaciones o algunos enfoques curriculares tienen más*

probabilidades que otros de ayudar a los alumnos en los procesos de la integración personal y social?” (p. 26)

Como respuesta a este interrogante surgen propuestas como el “currículum centrado en el alumno que busca colocar como eje en el diseño curricular a el niño. Es el que determinará su dirección y organización a partir de sus intereses y experiencias. Por otro lado se origina la propuesta del currículum activo” (Kilpatrick 1939), el cual se basa en que los estudiantes saquen sus propias conclusiones a partir de actividades que faciliten la experimentación directa. También surge, el “currículum de la experiencia” donde el profesor y el estudiante cooperativamente planifican y desarrollan las actividades que surgen de situaciones reales. Paralelamente se originan algunos intentos por parte de algunos educadores, para correlacionar diversas áreas con relación a unos conceptos generalizadores, y a esto se le llamo “currículum integrado”, dentro de esta propuesta se configuran cuatro temas sobre la integración importantes, que son:

- a) **La integración de la experiencia**, donde se sitúa a las experiencias como elementos significativos por ser fluidas y dinámicas. Además de tener gran potencial para desarrollar a partir de ellas un aprendizaje integrado. Es decir, permitir que las experiencias se integren a los esquemas de significado. Por lo tanto deben ser constructivas y reflexivas para poder ampliar las comprensiones propias y del mundo. “Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más enraizado este en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácil se comprende, se aprende y se recuerda (McKeachie y Berliner 1990)” (Beane, James 2005. P. 25)

- b) **La integración social**, que nace del fin de la educación de ofrecer experiencias comunes o compartidas a jóvenes con características diversas y de diferentes procedencias. Bajo este horizonte de acción profesores y estudiantes pueden desarrollar organizadores para involucrar problemas sociales y personales a la escuela para analizar. “Este tipo de organizaciones se fomentan no solo porque hace más accesible el conocimiento a los niños, sino también porque logran crear en las aulas unos enclaves democráticos que configuran una integración social” Beane, James (2005. P. 26) Sin embargo, se plantea que esto presenta grandes dificultades ya que la escuela se ha convertido en un espacio en el cual se manifiesta la desigualdad y la desintegración.
- c) **La integración de conocimientos** que apunta a una teoría de organización y usos del conocimiento especialmente al momento de enfrentar o resolver un problema lo cual se hace desde una integración del conocimiento y no de compartimientos de este por separado. De esta manera se da paso a introducir dentro de las escuelas el conocimiento cotidiano o conocimiento popular que se vuelve relevante para el currículo para comprender diversos puntos de vista e interpretaciones sobre lo que sucede en la sociedad.
- d) **La integración como diseño curricular** se refiere a un determinado tipo de diseño. En este aspecto se propone recoger los aspectos anteriores y poder organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para resolver problemas, programar y desarrollar experiencias significativas y auténticas que se relacionen con el contexto. Los problemas base de este diseño deben tener importancia personal y social y estar conectados con el mundo real. Las experiencias de aprendizaje se diseñan con relación a un centro organizador y se programan para que los conocimientos pertinentes se integren. Se pretende a través del

proceso de aprendizaje estudiar el centro organizador y no preparar para pruebas o exámenes. Por otro lado, se concentran grandes esfuerzos en el desarrollo de proyectos u otras actividades que permitan una aplicación autentica del conocimiento, permitiendo apropiación y representatividad en los esquemas de significados. Durante todo el proceso se debe permitir la participación en la planificación de los estudiante.

Estos elementos se van a convertir en bases para las nuevas propuestas de instituciones que abanderan procesos de integración del currículum. Sin embargo, es necesario profundizar en las razones que conllevan a un colectivo a desarrollar dichas propuestas.

3.4 ¿Por qué construir un currículum integrado?

Partir de contemplar procesos innovativos dentro de la educación, traslada la discusión a pensar en la posibilidad de elaborar currículos integrados y flexibles, es decir poder diseñar e implementar currículos comprometidos más con la formación docente y la renovación y calidad de la practica educativa desde la acción misma, lejos de los planos discursivos. De esta manera es necesario pensar el currículum como lo expresa Sacristán, Gimeno José (1991) ”analizando distintos proyectos curriculares puede observarse que existen enormes diferencias entre unos y otros, por la sencilla razón de que son una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas en general, que se pretenden desarrollar a través de unas directrices metodológicas, con determinados materiales, de suerte que el proyecto curricular modela muy decisivamente la practica concreta de la enseñanza”(p 11).

Ahora bien es evidente que en diferentes experiencias educativas existe una brecha entre el currículum oficial y el currículum operativo, que en gran medida parece estar originada por problemas en la planificación del mismo. Lo cual se sustenta en comprender algunos aspectos

sobre este proceso como: 1) la enseñanza y el currículum son problemáticos y confluyen en ellos diversos factores que en muchas ocasiones no son visibles o explícitos. Además de estar constituidos de diversas tensiones. 2) En muchos casos la selección de directrices o connotaciones epistemológicas para el diseño curricular se dejó en mano de las editoriales a través del texto escolar. 3) Muchos currículos en sí mismos no proveen a los docentes de un andamiaje de recursos y estrategias para desarrollar nuevas habilidades relacionadas con el conocimiento.

Frente a este panorama Stenhouse propone un modelo curricular que intenta superar estas problemáticas, el cual denomina “modelo curricular basado en el proceso” el cual alternamente propone la relación entre tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores” (Jimeno Sacristán 1991 , p. 16)

Comprender la propuesta que Stenhouse realiza sobre currículum centra la discusión sobre el diseño de este a partir de procesos investigativos. De esta manera el profesor tiene la posibilidad de construir un modelo curricular a partir del proceso de aprender de su arte, adquirir a través de su construcción y aplicación conocimiento a través de probar ideas y alternativas, lo cual conllevará a una alineación entre los preceptos educativos y la práctica real. Es dotar al profesor de un rol investigador en el aula, donde su propia experiencia se convierte en el escenario a reflexionar. De esta manera puede mejorar la calidad de la educación ya que se generan cambios más significativos.

Siguiendo esta línea el currículum “puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos, superadores de los

límites de las disciplinas, centrado en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas etc.” (Torres Jurjo. 2006 P. 29) Se trata de permitir a los estudiantes un proceso formativo donde manejen marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar un problema. Develando dimensiones éticas, políticas y socioculturales más que disciplinares.

Al promover una propuesta de un currículum integrado, globalizado e interdisciplinar se retoma la defensa por el fin de la educación que apunta a una integración de los campos del conocimiento y la experiencia que facilita una comprensión crítica de la realidad. Es la invitación por un proceso de “aprender a aprehender” a partir de contenidos culturales y respondiendo a las necesidades de un mundo globalizado, complejo e interconectado donde no se puede entender ningún elemento separado de los otros.

Sin embargo, es necesario precisar la salvedad que expone Torres Jurjo (2006) “ el currículum integrado, globalizado e interdisciplinar se ha convertido en una “categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.(p. 31) Es por esto que diseñar un currículum con estas características pone de manifiesto la necesidad de establecer y clarificar compromisos y creencias sobre las funciones de la escuela en la sociedad. Por lo anterior se hace necesario comprender la manera de acercarse al conocimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje, por lo cual se expone a continuación la pertinencia del enfoque de interdisciplina en las propuestas curriculares.

3.5 La interdisciplina en la construcción del currículum integrado.

El diseño de un currículum integrado demanda repensar la manera de reorganizar el conocimiento y la difusión de este. Es por esto que aparece con gran fuerza la tendencia de aplicar la interdisciplina que puede ser entendida como una manera de reunificar el saber en un modelo que se pueda aplicar a todos los ámbitos del conocimiento; también como la respuesta a delimitar los límites de los campos de análisis sobre un mismo objeto de estudio y establecer claramente las fronteras de las áreas del conocimiento en los procesos investigativos. Por lo tanto la interdisciplina como concepto permite superar el problema de la fragmentación de las disciplinas, permitiendo flujo y comunicación entre ellas. “La interdisciplina se constituye en un proceso y una filosofía de trabajo, que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a la sociedad”.(Torres Jurjo 2006 p. 67) Tanto así que se asocia este proceso con el desarrollo de la flexibilidad, la confianza, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación, la sensibilidad y el desarrollo de los rasgos característicos de las personas que deciden aplicarla.

Es válido aclarar que no existe un solo modelo ni acciones para lograr el desarrollo de la interdisciplina. Sin embargo, existen ciertas modalidades de interdisciplina, por ejemplo a partir del “préstamo de instrumentos analíticos y metodológicos, conceptos y modelos teóricos; la solución de problemas que sobrepasan los límites de una especialidad determinada; temáticas o métodos y el surgimiento de una interdisciplina, como resultado de un acercamiento e integración, desde los marcos teóricos y metodológicos entre las disciplinas que comparten un mismo objeto de estudio”. (Klein Thompson Julie 1990) Torres Jurjo (2006 p . 70)

Bajo estas modalidades se pueden establecer jerarquías de los niveles de colaboración e integración a partir del trabajo realizado por Jean Piaget que retoma Torres Jurjo (2006).

1. **Multidisciplinar:** referida a un nivel bajo, donde para resolver un problema se recurre a la información y herramientas de varias disciplinas, sin que estas sean modificadas o enriquecidas. En este nivel se constituyen los equipos de trabajo pero no se logran grandes avances de colaboración.
2. **Interdisciplinar:** constituyen un nivel medio, donde las disciplinas se asocian para lograr colaboraciones e interacciones de doble vía y por lo tanto se enriquecen en el proceso.
3. **Trandisciplinar:** se considera la etapa superior, ya que permite la construcción de un sistema total donde se disipan las fronteras de las disciplinas a partir de un trabajo colaborativo.

Como conclusión la interdisciplina se convierte en un insumo de gran importancia que permite superar problemas constitutivos del currículum disciplinar como pensar solo en estructuras abstractas y conocimientos parcializados; definir el currículum a partir de grados de control para los profesores y estudiantes; la desdibujación de la realidad a partir de la descontextualización del conocimiento académico y una presentación de la cultura de manera fragmentada. También se presenta poco o nula atención a los intereses de los niños(as), se desvalida la experiencia previa y los contextos particulares de cada uno de los participantes del proceso; el alto nivel de motivación y atención en los conocimientos adquiridos de una materia a otra; inflexibilidad en la organización de los componentes del currículum y se desalienta en ocasiones el desarrollo de procesos investigativos.

Para la consolidación de un currículum integrado y permitir procesos que conlleven a la interdisciplina se debe pensar en una justificación para su diseño que se sustente en alguno de los siguientes argumentos expuestos por Torres Jurjo (2006).

1. Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia, es decir reconocer la importancia dentro de los procesos investigativos de retomar conceptos, modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar en un campo diferente. Este argumento dentro del diseño de un currículum integrado permitiría que los estudiantes analicen problemas desde varias perspectivas.

2. Argumentos psicológicos que pueden partir de: a)la psicológica infantil, b)el rol de la experiencia en el aprendizaje y c)la importancia de los procesos en el aprendizaje. La primera responde a conocer y tener presente las necesidades e intereses de los estudiantes para construir las propuestas de trabajo. La segunda y tercera parten del principio de incluir en el diseño del currículum el análisis de la capacidad de tratar y aplicar los conocimientos, definir las limitaciones y elaborar las estrategias y medios para superarlas. De esta manera se amplía el espectro de los procesos de aprendizaje que se deben favorecer en el currículum. El aprendizaje puede entenderse como un proceso constructivo “la investigación pedagógica nos ha mostrado que el niño y la niña, lejos de ser almacenadores de información, son más bien teóricos incansables, que al igual que los científicos más expertos, aunque con herramientas mentales que corresponden a científicos novatos, están en una permanente actividad constructora de modelos y representaciones.” (Vasco Carlos y otros. 2001 p. 30)

3. Los argumentos sociológicos para el desarrollo del currículum integrado propone “humanizar el conocimiento” que se desarrolla en las instituciones escolares. Es poder empoderar a los

estudiantes como sujetos de la historia, capaces de comprender y transformar el mundo. Además se percibe la experiencia humana con un carácter holístico, con el fin de que los estudiantes desarrollen la capacidad de enfrentarse con actitud crítica, participativa, eficiente y responsable.

Bajo estos argumentos Torres Jurjo (2006 p.122) propone como finalidades de un currículum integrado lo siguiente:

1. Que alumnos y alumnas se enfrenten en todo momento con contenidos culturales relevantes, que les permitan responder la pregunta ¿Por qué estudiamos esto?
2. Que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquellos que son objeto de atención en varias áreas de conocimiento y asignaturas puedan abordarse realmente y no, que unos por otros, queden sin abordar. El trabajo curricular integrado o interdisciplinar va a facilitar que aquellas preguntas o cuestiones más vitales y con frecuencia conflictivas que normalmente no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina, puedan formularse y afrontarse.
3. Contribuir a pensar interdisciplinariamente, a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles.
4. La integración curricular favorece, así mismo, la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.
5. Trabajar sobre la base de proyectos curriculares integrados favorece la colegialidad entre las instituciones escolares.
6. La educación basada en la interdisciplinarietà permite, además, que los estudiantes puedan adaptarse a una inevitable movilidad en los empleos el día de mañana; permite

cambiar de especialización o adquirir alguna nueva destreza o conocimiento sin que ello signifique que lo hecho hasta el momento haya supuesto una pérdida de tiempo.

7. Esta modalidad de organización de currículum, en la medida en que despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes, ya que lo que se estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas, estimula a los sujetos a analizar los problemas en los que se ven envueltos y a buscarles alguna solución.
8. Un centro escolar que promueve un currículum integrado favorece la comunicación entre los docentes y la conformación de equipos de trabajo.
9. Debe respetar los conocimientos previos, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Para el diseño de este tipo de currículum se debe partir de una reflexión sobre los distintos componentes del mismo que permita obtener respuestas y verificaciones de aquellos fines que persigue la integración curricular y que fueron expuestos en el apartado anterior. Es importante retomar parámetros puntuales como el expuesto en el anexo 1: Apuntes para la reflexión sobre la planificación de un currículum integrado, desarrollado en 1980 por el School Council Británico. En él se pueden identificar preguntas orientadoras relacionadas con los fines de la propuesta de integración; cuestiones de reflexión sobre las personas que participaran del proceso, reflexiones sobre los contenidos y materias, análisis del marco organizativo (modalidades de comunicación, límites, implicaciones, modalidad de agrupamiento de estudiantes, toma de decisiones entre otros) y reflexiones en torno a los recursos. Como este esquema se encuentra distintas herramientas que tiene como propósito comprender la necesidad y justificación para emprender un proceso de integración curricular. Para lograr estos procesos teóricamente se encuentran diferentes formas y modalidades para la integración del currículum. A continuación se describen algunas de ellas.

3.6 Formas y modalidades de integración del currículum

Se encuentran dos modalidades clásicas de la integración curricular los centros de interés decrolyanos y el método de proyectos. La primera se origina gracias al trabajo del pedagogo belga **Ovide Decroly (1872-1932)** en **Torres Jurjo (2006)** el cual consolida esta propuesta a partir de diversos estudios sobre la educación infantil y primaria. Define como elementos primordiales para la conformación de una integración lo siguiente:

a) El programa debe tender a una unidad de sentido donde todas las partes se relacionen eligiendo un centro de interés. b) Todo niño debe alcanzar un provecho máximo de la enseñanza, lo cual debe partir de generar tareas que estén en contacto con la vida diaria. c) Todo sujeto debe tener un mínimo de conocimientos que le permite comprender las exigencias de la sociedad, es decir colocar a los estudiantes en situaciones que les permitan adaptarse gradualmente. d) Todas las fases de la individualidad infantil deben desarrollarse en la escuela y esta debe propender por este objetivo.

Con base a lo anterior Decroly propone el desarrollo de centros de interés significativos subordinado la intervención didáctica en estos según los intereses de los niños. “Los centros de interés son, en consecuencia, las ideas-eje alrededor de las que convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de la persona. Esta es la manera de ayudar a los niños a conocerse a si mismos desde lo más cercano: su familia, hasta lo más lejano: su pueblo, ciudad, provincia, nación etc” (Torres Jurjo 2006 p. 192).

Estos centros de interés deben estar prestos a leer los cambios en las necesidades de los estudiantes y permitir a los docentes tener una planeación flexible, por lo tanto siempre el trabajo dentro de los centros pasa por tres etapas: 1. **la observación**, interacción de los niños objetos,

seres y acontecimientos para estimular diferentes destrezas y conocimientos. 2. **La asociación**, etapa que se modifica según la etapa del proceso y desarrollo del niño y se puede recurrir a medios indirectos, el objetivo es ampliar los conocimientos adquiridos en la primera etapa. 3. Finalmente esta la etapa de **expresión**, donde los conocimientos adquiridos deben ser comunicables. En el desarrollo de los centros es muy importante el juego como auxiliar del proceso pero no para sustituir las etapas propuestas.

La segunda manera clásica de integración curricular es el método de proyectos, en el cual las dimensiones prácticas del conocimiento se convierten en el parámetro más importante en el diseño del currículum. Esa propuesta es originada por William Kilpatrick, quien considera que un proyecto “es una entusiasta propuesta de acción para desarrollarse en un ambiente social” (1918 pág. 320). (Torres Jurjo 2006 p. 201) A través de los proyectos el estudiante se compromete más con su aprendizaje, presta más atención, se esfuerza y consigue desarrollar destrezas que puede aplicar en otros ámbitos, no solo en el educativo.

Se encuentran diversas propuestas para desarrollar este método. Por ejemplo, Torres Jurjo (2006) propone una clasificación de las modalidades para la integración curricular en la cual se puede encontrar **la integración correlacionado diversas disciplinas**, en esta se respetan en el diseño curricular los rasgos diferenciadores de las disciplinas pero se realiza un trabajo coordinado para abordar diferentes contenidos que son comunes. También encontramos **la integración a través de temas, tópicos o ideas**, se busca construir una columna vertebral para las áreas, promoviendo intereses comunes y mayores comprensiones. Y no existe subordinación de una disciplina a otra.

Por otro lado se encuentra **la integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria**, aquí la comprensión de ciertos problemas no se puede centralizar en una sola disciplina. Se utilizan los temas transversales como la paz, la relación entre los sexos entre otros. Finalmente se puede encontrar **integración desde temas o investigaciones** que deciden los estudiantes. Aquí pueden entrar integraciones a partir de propuestas sobre períodos históricos o espacios geográficos, inventos, conceptos, áreas afines etc.

En este campo se encuentran también los aportes del profesor **Carlos Vasco (2001)** con algunos puntos de encuentro con el profesor Jurjo Torres. A continuación se presenta la clasificación de las modalidades de integración curricular que Vasco propone.

Se presenta **la integración en torno a un tema**, entendiendo como tema a un enunciado particular. Bajo este modelo los docentes se reúnen y entre todos tratan de seleccionar el tema. Sin embargo, Vasco encuentra como problema que la relación, integración o vinculación puede darse muy débilmente y cada profesor trabaja desde su área. Ya que el tema queda limitado a ser un pretexto común. En ocasiones este tipo de integración se queda en la existencia de campos multidisciplinarios en los cuales un mismo tema es de competencia de múltiples disciplinas, pero las áreas lo abordan sin tener una articulación entre ellas desde los sistemas conceptuales, teóricos y metodológicos de cada una de ellas. En la mayoría de los casos se fracciona el tema en subtemas que cada área trabaja. Además de ser un tema integrador propuesto por el profesor, sin tener en cuenta a los estudiantes. Dentro de las ventajas se encuentra comenzar con un trabajo de correlación entre las disciplinas, iniciar en la conformación de equipos de trabajo y partir de los intereses de los maestros.

También se encuentra **la integración en torno a un proyecto productivo**, que busca diseñar algunas unidades integradoras y no todo el currículum. Se base en una secuencia de tareas planificadas como unidad compleja con una intencionalidad pedagógica práctica productiva, la cual debe lograrse con una alta participación de los estudiantes a partir del trabajo colaborativo. “En general este tipo de integración facilita la producción de algo concreto, la utilización de algún producto, la solución de un problema, la adquisición de técnicas específicas, a la vez que permite desarrollar en forma significativa y atrayente los contenidos de formación general y profesional” (Vasco Carlos y otros. 2006 p. 81) Se diferencia de otras modalidades por tener un tiempo más prolongado, requerir una planificación detallada y requerir tal vez de una inversión. Además, es necesario aclarar que al plantearse un problema para la integración el desarrollo de las actividades deben plantear soluciones identificables y ver su factibilidad. El profesor Vasco presenta algunos elementos esenciales para el desarrollo de este tipo de integración, que son: establecer metas claras para guiar las actividades y esfuerzos de los estudiantes, es necesario que se desarrollen la mayoría de las cosas propuestas en situación real con el fin de aplicar el principio de “aprehender haciendo”, estimular el trabajo y estudio cooperativo de todas las personas involucradas, estimular el trabajo planificado y organizado, estimular la utilización y aplicación de diferentes campos de conocimiento y técnicas didácticas.

Se encuentra **la integración en torno a un problema práctico**, el cual puede surgir de la misma comunidad educativa y es inmediato. Se trata aquí de identificar el problema y convertirlo en un eje o polo de atracción de una serie de actividades de distintas áreas, por ejemplo: problemas de transporte, exceso o malos manejos de basuras, problemas de convivencia entre otros. Al ser problemas cercanos de la institución se pretende despertar en los estudiantes el gusto por buscar soluciones y trabajar cooperativamente. Además proporciona elementos importantes en el

aprendizaje como: identificación y clasificación de necesidades, se fomenta la recolección de información, la capacidad evaluativa y propositiva frente a la misma. También se consolidan hábitos para la indagación, reflexión y discusión como pasos vitales para la toma de decisiones. Puede presentar limitaciones para cubrir ciertos contenidos o atender las secuencias lógicas de los mismos. Esta modalidad se encuentra desarrollada en la propuesta de integración a partir de cuestiones prácticas de la vida expuesta por Jurjo Torres.

Además se plantea **la integración en torno a una actividad**, puede surgir de un tema o interés de la escuela que se ve traducido en un suceso. El interés de esta modalidad no es profundizar en el tema sino desarrollar la actividad. El profesor Vasco enuncia como ejemplo de estas actividades a los bazares escolares, el día del maestro, las obras de teatro, concursos de poesía o pintura, juegos deportivos entre otros. Entre sus ventajas se encuentra la gran motivación e interés que genera en los estudiantes, padres de familia y demás personas que se involucran en el desarrollo de estas actividades. También se fomenta la creatividad y el trabajo colaborativo. Por otro lado el desarrollo de esa modalidad de integración permite ampliar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la capacidad de preguntarse, relacionar diferentes temas y contenidos y otras habilidades que se pretenden alcanzar a nivel curricular. En los aportes del profesor Vasco se referencia como ejemplo: como alrededor de la actividad del día del idioma se pueden desarrollar procesos de formación en historia, geografía, ética, artes plásticas entre otras. Sin embargo, es necesario aclarar que profundizar en los temas no es su propósito sino llevar a cabo las actividades. Lo cual puede convertirse en una desventaja al perder el horizonte de los logros académicos por el éxito de la actividad. También permite visibilizar distintos tipos de liderazgo, la puesta en escena de las distintas inteligencias múltiples en otros ambientes distintos al salón de clases.

Aparte de las anteriores se encuentra **la integración alrededor de un relato y la integración en torno a un tópico generador**. La primera obedece a elaborar una narración interesante, atractiva, amplia y compleja que contenga el desarrollo de una pregunta, un problema o un tema. El objetivo es contextualizar y articular el marco de estudio que sirva a las disciplinas que participaran del proceso. Su gran aporte es consolidar un hilo narrativo que conecta los temas y preguntas generando vínculos entre las disciplinas, haciéndolo explícita y evidentemente para los estudiantes. El profesor Vasco sustenta que esta modalidad busca superar los límites de la integración por temas y la desarticulación que en muchas ocasiones se presentan en las actividades por áreas. Dentro de la categoría de relato caben las crónicas, las narraciones literarias e históricas y también los relatos científicos. Aquí se resalta que la importancia del relato es identificar como las personas le dan sentido, unidad y continuidad a la manera como se comprende el mundo, con certezas pero a la vez con diferentes incertidumbres. Es por esto que diferentes apartados del relato permite abordar de una mejor manera, las preguntas, los temas o problemas de un área académica. Es posible que una problema o pregunta retadora para un grupo de maestros de origen al relato y en el cada área se “cuelgue”.

La segunda **la integración en torno a un tópico generador** se basa en una estrategia interdisciplinaria, en la cual se formula un problema teórico fuerte que debe ser común a varias disciplinas y cuya solución requiere de la participación de todas ellas. Donde los saberes y procedimientos se articulan a partir del cuestionamiento y apoyo en el proceso de construir soluciones.

Se entiende por problema teórico fuerte *“un desequilibrio cognitivo, bien sea por ausencia de modelos mentales para entender o explicar la situación planteada o bien sea por modelos mentales que se activan en contradicción ante tal situación. Se dice que es fuerte cuando plantea*

una paradoja, cuando genera una tensión entre dos polaridades, cuando apunta a una zona de incertidumbres que obliga a acudir a diversas fuentes y realizar varios pasos para abordarlo, reformularlo y, si es el caso , resolverlo”. (Vasco y otros. 2001 p. 92)

Frente a las diversas modalidades de integración curricular es importante rescatar como elementos importantes en el diseño de un currículum integrado la necesidad de hacer transposición didáctica con relación a los conocimientos, procedimientos, metodologías, propósitos y formas de comunicación. El ideal es que los estudiantes puedan dar sentido, rigurosidad y aplicabilidad a lo que aprenden. Además de dotarlos de herramientas que les permitan conocer y aprehender la realidad de manera creativa y crítica a partir de la resolución de múltiples problemas.

Es necesario establecer hilos conductores para la planeación de unidades y actividades didácticas, a partir de la formulación de preguntas esenciales, profundas y motivadoras para los estudiantes, y que inviten a la articulación del conocimiento. Se debe compartir la responsabilidad de la planificación del trabajo, tener flexibilidad al momento de clasificar los contenidos y el “saber” y presentar gran variedad en la organización y diseño de las maneras de aprender. Promover un trabajo colaborativo a partir del respeto a la diferencia, potencializar el cuestionamiento, la duda, el debate y la toma de decisiones a lo largo del proceso.

En consecuencia el docente debe asumir un rol investigativo, interesado en la reflexión constante y compartida con los estudiantes y sus pares. Fortalecer la construcción de redes de aprendizaje dentro de las instituciones escolares y el desarrollo de un modelo evaluativo formativo. “Si entre las finalidades de una unidad didáctica integrada está fomentar la capacidad de reflexión crítica, es imprescindible que las estrategias y pruebas de evaluación que se

promuevan permitan comprobar hasta qué punto los alumnos y alumnas mejoraron su capacidad de análisis y reflexión crítica. Hasta que punto son capaces de reflexionar sobre las informaciones, perspectivas y experiencias en las que participan en las aulas. (Torres Jurjo 2006 p. 255)

Desde la categoría de currículum se puntualizan los siguientes referentes para el desarrollo de esta investigación:

- 1) Se adopta una interpretación del currículum desde una visión holística que le otorga potencial para preparar estudiantes como individuos y ciudadanos con habilidades, actitudes y sensibilidades. A partir de lo cual se le comprende como un proyecto global, integrado y flexible bajo las premisas expuestas por Stenhouse, Gimeno Sacristán y Jurjo Torres.
- 2) Lo anterior se ampara dentro de la visión del currículum que lo concibe como la evolución de la teoría curricular lo cual permitirá identificar espacios de innovación y elaboración teórica, como elementos constitutivos para los procesos de reflexión. Desde este punto se podrá identificar bajo que lente se desarrolla la propuesta curricular del Gimnasio Fontana. Es decir, se analizará si esta inscrita dentro de la lente tecnológica o ingenierías sociales a partir de conductas observables y medibles que dan cuenta de unos objetivos operativos, ó si pertenece a una lente practica, ya que permite reconocimiento y significancia a las experiencias de aprendizaje y la interacción docente-estudiante, ó por el contrario se encuadra dentro de la lente socio-crítica, al convertirse en una herramienta de transformación social que se sustenta en influencias determinantes entre los contextos escolares y no escolares. Dando el mismo grado de importancia a la evaluación de los aprendizajes como a la actividad de los docentes.

- 3) Se reconoce la importancia de identificar dentro de las propuestas curriculares los planteamientos expuestos por Stenhouse y reforzados por Jurjo Torres tales como: desarrollar el diseño a partir de procesos investigativos, dándole la posibilidad al maestro de aprender de su labor a partir de procesos de deconstrucción y construcción desde la crítica y la reflexión, generando mayores niveles de alineación con los preceptos educativos y el contexto real. Reconocerlo como agente activo e investigador con el fin de potencializar la calidad de la educación. Además, poder validar otras maneras de organizar el currículum para poder superar los límites de las disciplinas, la integración de los campos del conocimiento y la experiencia. Resignificando el proceso de “aprender a aprender” a partir de la búsqueda de comprensiones de las necesidades de un mundo globalizado y complejo.
- 4) Se valida el enfoque interdisciplinario como elemento vital para la consolidación de una propuesta de integración curricular que se debe desarrollar desde la flexibilidad, la confianza, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación de los miembros de un contexto educativo y que puede lograrse a partir de procesos investigativos. Estos permitirán el préstamo de instrumentos analíticos y metodológicos de las disciplinas en la búsqueda de respuestas a problemáticas reales y universales. Dicho enfoque puede ser aplicado y desarrollado en cualquier experiencia educativa a partir de la implementación de alguna de las formas o modalidades que se expusieron de acuerdo a los estudios realizados por Decroly, Jurjo Torres y el profesor Vasco, que van desde las asociaciones por centros de interés, la generación de proyectos, la integración a un tema, el desarrollo de proyectos productivos, la resolución de problemas prácticos, el desarrollo de

actividades, la integración alrededor de un relato o la integración en torno a un tópico generador.

Para el análisis de la innovación a la luz de currículum es necesario establecer un proceso de evaluación del mismo. En esta línea se presenta a continuación la explicación de la categoría de evaluación.

Tema: evaluación.

4.1 Historicidad del origen del concepto de evaluación

En los inicios el término de evaluación fácilmente se utilizaba como sinónimo de medición y la explicación a este hecho se encuentra en el surgimiento del término en las ciencias humanas. En la segunda mitad del siglo XX, se comienza a escuchar el término de medición a partir de los trabajos realizados por R. Fechner a partir de la medición psicológica física dentro de los laboratorios de la psicología experimental y la psicometría.

Por otro lado el término de “test mental” producto de Galton, se originó en la introducción de elementos de medición en los intentos de tipificación de la inteligencia promedio de los seres humanos con fines comparativos. En Alemania (1896) se comenzó a utilizar gracias a los trabajos realizados por Kreaepelin quien realizó mediciones sobre tiempos de reacción frente a la memoria, la percepción y la fatiga. En Estados Unidos gracias a la influencia de estos estudios J. McKeen Catell quien también realizó mediciones sobre pruebas mentales y físicas.

Hacia principios del siglo XX se comienzan a realizar los primeros test y escalas de medición para la comprobación de conocimientos como respuesta a los problemas escolares que no se podían resolver desde los estudios de medición propuestos hasta el momento desarrollados en su

gran mayoría en los laboratorios. Entre los primeros trabajos realizados en esta línea se encuentran las escalas de redacción, ortografía y cálculo aritmético adelantados por J.M. Rice relevantes hacia 1904. Los Estados Unidos tuvieron gran aceptación por este tipo de trabajos y fue allí donde proliferaron gran número de propuestas en esta vía. Tanto así, que se constituyó en el Education Testing Service, el cual consolidó un gran número de pruebas de rendimiento para escuelas, universidades y otros organismos. Hacia 1845 Horace Mann dirige una evaluación basada en un test de conocimiento para las escuelas de Boston y entre 1887 y 1898 se realiza la primera prueba formal sobre un programa educativo.

Otra gran influencia dentro de la creación de test de medición fue el Taylorismo y sus directrices para la organización del trabajo, dentro de las cuales la evaluación comienza a ser utilizada para controlar y garantizar mayor eficiencia en los procesos productivos. Puesto que, se crearon diferentes “test de aptitud como herramienta de reclutamiento y promoción del personal en las empresas. De este modo, los saberes específicos del campo de la psicología del aprendizaje y la psicometría recientemente constituidos, son requeridos por los sectores empresariales.” (Carlino Florencia 1999, p. 43)

Mateo Joan (2010) “asegura que las dos guerras mundiales estimularon con gran fuerza la creación de test de todo tipo al servicio de la comunidad. Pero esto decreció hacia 1950”.(p. 26) Se originó a raíz de esto un mercado sobre los test de inteligencias, elementos evaluativos para los procesos de admisión y acreditación. Generando así un discurso cientificista de la evaluación a partir de la medición, el control y la homogenización.

4.2 Conceptualización del término “evaluación”

Bajo los anteriores referentes el concepto de evaluación siempre se ha centralizado en la discusión entre el conocimiento y el poder. En el contexto escolar la evaluación ha sido entendida como una forma de conocer y relacionarse, con el fin de desarrollar cambios que permitan mejorar dicha realidad. Por mucho tiempo se redujo la definición de este término al proceso de recolectar diversa información para poder emitir diferentes juicios de valor en un marco de toma de decisiones. Sin embargo, la evaluación es un concepto complejo como lo enuncia Mateo Joan (2000) “aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y decisiones que se registran en la ciencia educativa. Esto confiere a la evaluación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en sus dimensiones teórica y práctica, en los terrenos poco firmes y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social.” (p. 22)

Por lo tanto, la evaluación permite incluir en su desarrollo elementos metodológicos que no solo se quedan en el diseño de instrumentos para la recolección de información sino que permiten reconocer procesos de mejora e innovación en todos los ámbitos educativos con relación al contexto social. En consecuencia evaluar tiene una relación directa con establecer el valor de algo, lo que en consecuencia otorga un universo de conocimiento sobre él y el poder para la asignación de juicios, determinaciones o decisiones.

Por lo tanto encontramos distintas concepciones de evaluación, por ejemplo Mateo Joan (2000) enuncia las siguientes:

a) La evaluación centrada en los resultados, la cual se asocia a la utilización de tecnologías educativas con el fin de realizar una recolección de información a partir de unos estándares básicos que delimitan el análisis. Esta concepción se convierte en una visión limitada, determinista y reduccionista. b) La evaluación orientada al estudio de procesos, buscando una lectura más amplia y global de la información y permitiendo que se desarrollen conclusiones mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas. En esta visión se pueden presentar limitaciones conceptuales y metodológicas por la irregularidad de los resultados obtenidos. Bajo estas premisas se pueden encontrar innumerables aportes de distintos autores para consolidar marcos teóricos sobre evaluación. Se expondrán algunos de ellos.

El modelo teórico de Tyler (1932), quien propone como gran contribución al currículum una organización por objetivos, los cuales constituirían la base de la planificación pero también los parámetros para el estudio del proceso. Esta visión le otorgó un carácter más dinámico a la evaluación ya que permitía generar mejoras en el currículum y el desarrollo del mismo. “Para Tyler la referencia central de la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a los alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente”. (Mateo Joan 2000 p. 27)

Según este modelo teórico para evaluar los programas, cursos o el currículum de cualquier institución se deben seguir las siguientes etapas: a) identificar y establecer las metas y los objetivos del trabajo pedagógico; b) organizar los objetivos en diferentes clasificaciones; c) tener definidos los objetivos en términos de comportamiento; d) establecer un sinnúmero de situaciones y condiciones para demostrar la secuencia de los objetivos; d) desarrollar las medidas

técnicas para la enseñanza; e) recopilar suficiente información del trabajo pedagógico de los estudiantes y f) comparar los resultados con los objetivos fijados inicialmente.

Dentro de las ventajas de este modelo se caracterizan gracias a los aportes de Stufflebeam y Shinkfield (1987) incorporar diferentes elementos del proceso educativo dentro de la formulación de los objetivos, no solo los logros de aprendizaje. Proporcionar un punto de referencia para los procesos evaluativos y la toma de decisiones. Se introduce también el término de retroalimentación en el proceso de planificación de la enseñanza, evidenciando que la información que se obtiene de la evaluación debe ser útil. Sin embargo, también se establecen algunas desventajas como: la utilización de la retroalimentación al final del proceso, restringir elementos de creatividad y reducir el criterio decisivo de la evaluación solo a la comparación del rendimiento y resultados de los estudiantes, sin analizar los métodos y procedimientos utilizados.

Por otro lado Stufflebeam (1987) define a la evaluación como el proceso para identificar y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor de las metas, la planificación e impacto de un objeto con el fin de tomar decisiones para lo cual propone desarrollar el modelo CIPP (contexto, imput y proceso). Relaciona datos globales, nacionales o locales socioeconómicos que consolidan el contexto, con el imput que encierra y valora todos los recursos disponibles humanos y materiales antes del programa, los objetivos y estrategias a partir de la planeación e implementación, con el proceso que incluye las relaciones dinámicas entre las estructuras del programa y los actores y finalmente el producto cuyos indicadores se caracterizan por eficacia, eficiencia y cobertura.

También se encuentra el trabajo realizado por Cronbach (1963) en “*course improvement through evaluation*” quien otorga las siguientes características a la evaluación en pro de mejorar

el desarrollo de los planes de estudio. 1)La evaluación al ser un instrumento en manos de los operadores deberá centralizar su actividad en torno a la toma de decisiones. 2)La evaluación debe actuar desde el proceso de desarrollo del programa y no cuando este haya finalizado y 3) debe centrarse en el estudio de las estructuras y no de corte comparativo.

También encontramos el trabajo realizado por M. Scriven en (1967) en *“the methodology of evaluation”* quien destaca que la evaluación puede adoptar dos funciones. Por un lado ser sumativa, es decir que busca medir la eficacia de un programa una vez sea aplicado, otorgándole a la evaluación una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema y una función formativa que busca mejorar un programa en su planificación y desarrollo. Para Scriven no solo se pueden evaluar los objetivos que constituyen los fines de un programa, sin también el grado en el cual se alcanzan dichos objetivos. A la vez realiza una distinción entre evaluación intrínseca y extrínseca; la primera alude a valorar el elemento por si mismo, mientras la segunda estudia los efectos que produce dicho elemento. Es además enfático en aclarar que los procesos evaluativos deben generar estudios comparativos.

A lo anterior también se suman los aportes realizados por R. Glaser (1963) quien continuado con la perspectiva técnica y una evaluación por objetivos, se centro en la forma de medir estos últimos y no de establecerlos. “R. Glaser estableció la distinción básica entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo que es normativo en su grupo, y la medición con referencia al criterio, que establece por comparación a un nivel absoluto de calidad.” (Mateo Joan 2000 p. 30)

A partir de los anteriores marcos teóricos de la evaluación hubo una gran proliferación de modelos de evaluación que se basaban en alguna de sus directrices: por ejemplo se desarrollaron modelos evaluativos centrados en consecución de metas con exponentes como R. E. Stake, W.B. Michael y E. A Schumann; por otro lado se orientaron modelos para la toma de decisiones con su mayor exponente Stufflebeam y finalmente se originaron modelos de propuestas alternativas a los anteriores de corte cualitativo. Todos estos contribuyeron a la profesionalización de la evaluación, generando por largo tiempo reflexiones sobre los planteamientos teóricos y prácticos de la evaluación hasta el punto de convertirla en un ámbito clave de la investigación educativa. A continuación se describirán algunos ejemplos de este último grupo, según las descripciones realizadas por Mateo Joan (2000).

1. **Modelo de evaluación iluminativa**, cuyos exponentes son M. Parlett y D Hamilton (1972), cuyo objetivo es descubrir y documentar cualquier hecho relevante de la innovación que se quiere lograr, para poder discutirla y a la vez sea esta información de fácil acceso para cualquier persona que participe del proceso. Su aplicación se desarrolla a partir de: la definición del problema que se han de estudiar, la metodología, la estructura conceptual que subyace y los valores implícitos. Este modelo va a ser caracterizado como practica indagadora como modelo de investigación.

2. **Modelo de evaluación respondente**, cuyo exponente es R.E. Stake (1975) dando un giro a sus planteamientos positivistas generó este modelo para tratar de evidenciar dentro del proceso evaluativo los problemas reales que afectan a profesores y estudiantes en el desarrollo de un programa educativo. Es un modelo que se centra en el sujeto.

3. Modelos cultural-interpretativos, en este se tiene como aportes de gran importancia la respuesta de Scriven (1937) al positivismo, al plantear la necesidad de contemplar como objeto de interés de la evaluación los resultados no previstos en la planificación inicial. Dando paso a un modelo que se denominó “orientado al consumidor”, donde el evaluador puede ver las necesidades del consumidor por no estar sujeto a unos objetivos preestablecidos. También se encuentran los aportes de E. W Eisner (1986) al generar un modelo de “crítica artística”, donde el docente como experto interpreta la realidad, haciendo las veces de un artista. Eisner define al evaluador como un experto que puede interpretar el medio cultural tal como es, con sus significados y dicha interpretación nace de la comprensión que se tenga del contexto. Por ende la crítica educativa al igual que la del artista, puede consolidarse en un escrito con el fin de que otros vean, comprendan y valoren la calidad y consecuencias de la práctica educativa. Este último modelo evaluativo resaltaré la importancia de una mirada crítica de la evaluación en el campo escolar con el fin de tener en cuenta distintas variables y actores que se entrelazan en este universo. Este punto se ampliará a continuación.

4.3 La importancia de una perspectiva crítica de la evaluación.

Es claro que la evaluación desde la perspectiva técnica instrumental reduce su funcionalidad a la medición de resultados para constatar procesos de eficacia y eficiencia. Es esta visión de la evaluación la que ha perdurado por años gracias al beneplácito e influencia de los sectores económicos y políticos. El resultado de esto es visible en las diferentes políticas públicas. “La definición del concepto de evaluación en el campo de las intervenciones públicas y sociales, ha estado marcada por el debate sobre sus alcances y utilidades. Una primera tendencia define la evaluación de manera, instrumental, como proceso sistemático que recoge información, la procesa y determina los resultados de una intervención con el objetivo de tomar decisiones en el

ámbito político o gubernamental, generalmente con un alcance establecido por los límites que impone la intervención evaluada”. (Solarte Leonardo 2007 p. 18) De esta manera “la evaluación que se establece con base en este interés técnico-instrumental para la educación es posible esquematizarla, así: evaluar= medir=obtener resultados en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos=cuyos porcentajes comparados a nivel internacional reflejan a calidad de las instituciones Sánchez, 2009” (Tamayo Alfonso 2010 p. 215)

Sin embargo, muchos pedagogos han tratado de encauzar nuevamente la reflexión sobre la evaluación dentro del campo de la pedagogía desde una perspectiva crítica, con el fin de encontrar sentido en las prácticas pedagógicas y por ende a la evaluación entendida como “un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación” (Niño Zafra 1995) (Tamayo Alfonso 2010 p. 216). Es por esto que se parte de una evaluación cualitativa para comprender y entender la realidad desde procesos contextualizados, intersubjetivos y complejos. Es necesario develar en la evaluación una función formativa, democrática y participativa para comprender las relaciones entre los métodos, el modelo pedagógico, los actores educativos y la sociedad.

En consecuencia se necesita una concepción integral de la evaluación. Es decir, hacer de este campo reflexivo un asunto de construcción social donde los actores principales deben ser los docente, quienes en un ambiente democrático puedan discutir y llegar a acuerdos sobre los fines de la educación que pretenden impartir, puedan integrar los contenidos, establecer las rutas didácticas, identificar los recursos y enmarca todo esto en una lectura comprensible y responsable de los contextos sociales y culturales. Además, de una comunicación en doble vía con estudiantes y padres de familia con el fin de escuchar sus aportes y contribuir a un mejoramiento

constante. Para que esto sea posible se necesita de un docente reflexivo y no un simple administrador.

“Construir sobre la evaluación, un campo de conocimiento como resultado de la comprensión de los procesos educativos supone profundizar en las relaciones aquí establecidas entre currículo y didáctica, preguntarse por su sentido y significado en los contextos de cada institución, por su papel en el mejoramiento de la construcción de sujetos que dan cuenta de sus procesos metacognitivos pero también de lo ético-político y no solamente más eruditos o más exitosos en las pruebas nacionales o internacionales” (Tamayo Alfonso 2010 p. 222).

La evaluación desde esta postura deben tener los siguientes principios sustentados en los aportes de Santos Guerra (2007). 1) Ser un fenómeno moral, es en la evaluación donde se coloca una concepción de ciudadano, de sociedad, de aprendizaje y de los fines de la escuela; 2) la evaluación debe obedecer a una función de proceso, que permita ver una mejora en las personas y en la sociedad; 3) debe darse a partir de un proceso participativo, donde se escuchen las voces de todos los actores respetando las diferencias y poder lograr mejores comprensiones de lo que ocurre en el aula y en la sociedad; 4) debe tener un componente corroborador y uno atributivo, el primero con relación a un valor de uso, cuando es aplicable y genera motivación respondiendo a necesidades vitales para el que aprende y le ayuda a mejorar. Y el segundo, porque posee un valor de cambio al poder ser canjeable por una calificación; 5) claridad sobre los enfoques y supuestos que guían el proceso; 6) mantener rigor en el proceso a partir de la utilización de diversos instrumentos, sin quedarse con una sola manera de evaluar para reconocer la diversidad; 7) la evaluación debe entenderse como un medio y no como un fin, es dialéctica y flexible en función de cómo se adquieren, validan y configuran las concepciones de conocimiento, 8) el contenido de la evaluación debe ser complejo y globalizador; 9) se debe tener un conocimiento

especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual involucra directamente a docentes y estudiantes y hace evidente la necesidad de explicitar las prácticas, los saberes y reflexionar sobre ellos para comparar, aplicar nuevos enfoques y producir conceptualizaciones. Es aquí donde fundamentalmente se reivindica el saber pedagógico; 10) la evaluación debe servir para el aprendizaje, debe generar una “cultura de la evaluación” donde los actores estén interesados en conocer sus procesos de formación y se establezca una responsabilidad compartida para el mejoramiento; 11) dar espacio a la meta evaluación, convertir la evaluación en objeto de estudio, con el fin de reflexionar constantemente sobre cómo y para qué evaluamos y 12) la evaluación debe ser un acto colegiado para realmente logre transformaciones de gran impacto.

A partir de lo anterior la evaluación puede constituirse en un proceso de reflexión sistemática con miras a mejorar la calidad de las acciones de los sujetos, los cambios o intervenciones que se ejecuten, la aplicación de diferentes programas entre otros aspectos. Sin embargo este proceso se caracteriza por ser complejo e incluye los siguientes elementos que describe Mateo Joan (2000): recolección de información con base a diferentes indicadores en un procedimiento que se intenta sea lo más fiable posible; una determinación de congruencias entre necesidades, realizaciones y objetivos; elaboración de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios claros, que pueden ser previamente establecidos o contruidos durante el desarrollo del proceso evaluativo; toma de decisiones que conduzcan a intervenciones y un proceso de seguimiento y control a la alternativa escogida. De esta manera la evaluación de un currículum se establecería como mecanismo de regulación a partir de procesos descriptivos con el fin de reorientar el accionar de los diferentes participantes del contexto escolar.

Por consiguiente las fases de un proceso evaluativo propuesto desde esta visión tendría para su aplicación una fase de planificación, de desarrollo, la evaluación y la meta evaluación.

Entendiendo esta última como el proceso donde se evalúa la evaluación efectuada. En el transcurso de la evaluación se puede dar la utilización de dos tipos: la formativa y la sumativa acuñadas por Scriven (1967), ya que la primera según el momento, la necesidad o el interés puede partir de centralizar la mirada en los resultados, evaluar el currículum tal y como se le ha presentado al sistema escolar ó realizar una mirada más global del proceso para establecer causas, construir diagnósticos y establecer estrategias de mejora. Es decir, utilizar la evaluación formativa para generar un proceso de feedback-retroalimentación y guía del currículum. “Ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error”. (Mateo Joan 2000 p. 37).

Bajo esta mirada de la evaluación es necesario especificar los componentes de un modelos evaluativo:

1. Definir el objeto y las fuentes de información, aquí cualquier componente de la escuela puede ser susceptible de ser evaluado. Sin embargo, el requerimiento básico es realizarle a este un proceso de contextualización y operativización para definir los aspectos que serán evaluados. Para este proceso es indispensable la recolección de información desde diferentes fuentes ya sean documentales o a través de los actores de la realidad educativa.
2. El diseño de estrategias e instrumentos, aspecto que se refiere al tipo de información que se quiere recolectar, es decir establecer una finalidad.
3. Identificar los agentes evaluadores. Es necesario a partir del objeto y la finalidad del proceso evaluativo establecer claramente si este proceso se realizará a partir de agentes externos o internos. Este aspecto también puede ser determinado por la metodología a

utilizar. Según el enfoque el investigador puede desempeñarse a partir de un agente externo ó a partir de los participantes que pueden ser objetos y agentes.

4. Definir los criterios de evaluación, crear los referentes de comparación o contraste para dar valor a los resultados y poder emitir los juicios y sugerencias al culminar el proceso. Aquí pueden establecerse por ejemplo referentes como: “el propio objeto-sujeto evaluado. La referencia se establece por comparación con la individualidad del objeto evaluado; el grupo normativo, se busca la posición relativa del objeto evaluado respecto a la media del grupo al que pertenece y un criterio prefijado, la valoración se hace por comparación respecto al criterio de excelencia preestablecido”. (Mateo Joan, 2000 p. 39).

A continuación se enuncian algunos modelos ya construidos para la evaluación de un currículum.

4.4 Modelos para la evaluación del currículum.

a) Modelo de Stake(1967) (Stenhouse 1991)

En este modelo se pretende evaluar el currículum a partir de una visión de la evaluación basada en objetivos. Stake plantea la necesidad de prestar más atención en este proceso a los propósitos del currículum. Por tal motivo plantea un esquema evaluador con cuatro categorías: *antecedentes* donde alude a cualquier condición o elemento anterior o previo al proceso de enseñanza-aprendizaje; las *transacciones* donde se encuadran los compromisos establecidos en todos los encuentros o espacios dados entre el profesor y el estudiante, estudiante- estudiante, orientador-familia etc; los resultados como información válida de medición sobre cualquier actor del contexto escolar. Stake afirma que entre las tres primeras categorías antecedentes, transacciones y resultados se pueden dar relaciones de contingencia de orden lógico o empírico, las cuales se

pueden basar en satisfacciones y aprobaciones. Pero concluyen que con relación a las intenciones se identifican las relaciones de congruencia del currículum al observar que realmente sucede lo que se pretendía. Ver en el anexo # 2 el diagrama ofrecido por Stake.³

b) Enfoque holístico de MacDonald (1971),(Stenhouse 1991)

Dentro de este modelo la evaluación de currículum no se centra en los resultados obtenidos por los estudiantes como única fuente de información. Se valida este aspecto como importante dentro del proceso, pero se aclara que todos los datos del proyecto y de su contexto tienen gran potencial dentro de la evaluación. Dicha tesis se sostiene a partir de comprender que los evaluadores al enfrentarse a las realidades escolares se enfrentan a contextos y problemáticas complejas, las cuáles no son fácilmente explicables. Dentro de los estudios adelantados por MacDonald a partir de estudios de caso se concluye que *“la acción humana en instituciones educativas difiere ampliamente, debido al número de variables que la condicionan. Esto es evidente pero en la evaluación del currícula se admite, a veces que lo que se pretende es lo que realmente sucede y lo que sucede varía poco de un medio a otro; el impacto de una innovación no consiste en un conjunto de efectos separados, sino en un patrón de actos y consecuencias orgánicamente relacionadas. De esto se deduce que las intervenciones en el currículum poseen muchas más consecuencias no anticipadas de lo que normalmente se cree en diseños de desarrollo y evaluación.”* (Stenhouse, 1991 p. 157)

c) Modelo por investigación, Stenhouse (1991)

³ Tomado de: Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

En esta propuesta se concibe como responsable de la evolución del currículum a la escuela y no a diferentes organismos. Bajo esta premisa el currículum puede ser modificado año a año como elemento de un proceso de adaptación y mejoramiento, lo cual enuncia la necesidad de concebir la flexibilidad como elemento vital para introducir elementos de transformación al currículum. Además, quien desarrolla el currículum debe verse como un investigador “el currículum que crea ha de ser juzgado entonces teniendo en cuenta si hace progresar nuestro conocimiento, que si es correcto o no. Está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adaptarse.....además sus dilemas deben ser importantes. Sus limitaciones reflejarán dificultades auténticas y significativas”. (Stenhouse, 1991 p. 174). En esta línea el modelo de investigación intenta comprender el currículum y no juzgarlo por méritos, la evaluación se constituiría en un proceso que guiaría la construcción del mismo, además el diseño del currículum puede desarrollarse a partir de variables contextuales lo cual se convertiría en un gran aporte al campo investigativo en educación. Además el papel del profesor como investigador promueve una actitud crítica y responsable, con su papel como educador.

Después de esta construcción teórica de la categoría de evaluación se asumen los siguientes elementos como referentes principales para la evaluación de la propuesta curricular del Gimnasio Fontana.

1. Se considera importante retomar los argumentos de Joan Mateo de concebir la evaluación como un concepto complejo y para aproximarse a su práctica es necesario hacerlo reconociendo las incertidumbres, cambios y decisiones que constituyen la ciencia educativa. De esta manera no solo se convierte en una herramienta metodológica para la recolección de información sino también, permite el reconocimiento de procesos de innovación en ámbitos educativos.

2. Se plantea la evaluación de la propuesta curricular desde el modelo evaluativo cultural-interpretativo reconociendo los aportes de Scriven y Eisner para desarrollar una propuesta de crítica artística a partir de los aportes de los docentes que pueden interpretar el medio cultural con sus significados y dicha proceso se logra gracias a la comprensión que estos tienen del contexto. Este modelo nos permite retomar elementos para aplicar el análisis evaluativo desde una perspectiva crítica, por ejemplo partir este estudio desde procesos contextualizados de la institución escolar que es objeto de investigación, dando lugar a elementos intersubjetivos y complejos. Así podremos otorgarle a la evaluación una función formativa, democrática y participativa desde y para la comprensión de las relaciones entre los métodos, el modelo pedagógico, los actores educativos y la sociedad.
3. Por lo anterior se valida la necesidad de asumir una visión formativa de la evaluación a partir de los aportes de Scriven, la cual permite centralizar la atención en la evaluación del currículum tal y como se presenta al sistema escolar y poder enmarcar una mirada mas global de este a partir de la identificación de causas, la construcción de diagnósticos y el proposición de estrategias de mejora.
4. Bajo esta perspectiva se pretende utilizar el modelo evaluativo por investigación propuesto por Stenhouse (1991) que sostiene elementos como: comprender que el currículum puede ser modificado año a año como elemento de un proceso de adaptación y mejoramiento, lo cual lo dota de flexibilización en su diseño, planificación y ejecución para permitir introducir elementos de transformación. Así mismo quien desarrolla el currículum debe concebirse como investigador, lo cual permite la indagación y exploración de nuevas posibilidades, además de desarrollarse como un agente critico y reflexivo. Estos elementos permiten reconocer las dificultades de manera significativa y

auténtica. Bajo este modelo no se pretende proponer un sinnúmero de recomendaciones sino, comprender las dimensiones, características y particularidades de una propuesta curricular.

En el recorrido anterior se han construido categorías de análisis para desarrollar el problema de investigación del presente trabajo: innovación, currículum y evaluación con el fin de poder caracterizar y evaluar la propuesta curricular de una institución escolar. A continuación se presenta el marco metodológico con el fin de recoger información describirla e interpretarla para cumplir con los propósitos de esta investigación.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico por el objeto a investigar y por la naturaleza del conocimiento a construir se utiliza el enfoque cualitativo referido a un paradigma epistemológico hermenéutico-comprensivo, orientado a reconstruir el sentido de una propuesta curricular flexible a partir de un proceso de interpretación complejo sobre los significados que los docentes construyen sobre sus prácticas curriculares y evaluativas. Con esta investigación se espera fortalecer los estudios sobre evaluación e innovación curricular a partir de un análisis interpretativo desde las interacciones sociales.

Por lo anterior se busca comprender una realidad social a la luz de las experiencias de las personas que la componen. Son ellos actores principales que construyen y se desenvuelven en un contexto particular desde las tensiones que genera las diferentes aristas del campo educativo en una institución escolar. “La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de las personas que están siendo estudiadas, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Toro Iván 2010 pág. 75). Se busca

entonces poder conceptualizar a partir de la exploración sistemática de los conocimientos, comportamientos y acciones que emprenden los sujetos que participaron en el diseño y aplicación de un currículum integrado en el Gimnasio Fontana para poder caracterizar y evaluar una experiencia alternativa y poder determinar si obedece a una propuesta de innovación a partir de la construcción de varios juicios de valor.

Se acepta y se valida que existen varias realidades las cuales son dependientes de los sujetos y sus contextos; no se tiene en el desarrollo de esta investigación ningún pretensión de generalizar; se parte de la premisa de comprender un fenómeno a partir de múltiples factores y no en una relación de causa-efecto, se presta mayor interés a los procesos con sus particularidades y las diferentes relaciones complejas que se pueden dar en ellos. En consecuencia se pretende utilizar un diseño metodológico abierto y emergente a partir de la utilización de métodos cualitativos con los cuales sea posible realizar triangulación de la información. Es necesario recalcar que el énfasis de esta investigación es el estudio de la propuesta curricular atravesada por unos compromisos conceptuales y metodológicos influenciados por unos constructos identitarios en pro de unos fines educativos, unas apuestas en el campo del currículum y la evaluación.

Por lo tanto se utilizo un enfoque hermenéutico, con el fin de interpretar y comprender las dimensiones que deben cambiar en el currículum para convertirse en propuesta innovativa en un contexto específico. Se realizó un proceso de indagación sistemática de los textos y contextos en busca de significados, sin controlar las variables y con una mirada interdisciplinar de las misma. De ahí que se utiliza como método el estudio de caso, este permite entender realidades sociales a profundidad desde el estudio de sus partes buscando ciertos niveles explicativos. Así se podrá reconstruir la manera como los docentes diseñan y aplican la propuesta curricular del Gimnasio Fontana. Como bien lo enuncia Yin (1989) “el estudio de caso consiste en una descripción y

análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas”; también constituye “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” Stake (1998)

Los estudios de caso pueden trabajar en uno o múltiples casos a la vez. Sin embargo, tiene como propósito conocer cada caso en sus particularidades desde el trabajo en sus componentes y las relaciones entre estos. Dentro de las características más importantes que se aducen a este método se encuentran: permitir descubrir nuevos significados, ampliar las experiencias, tomar decisiones, permitir procesos inductivos en los cuales se pueden generar hipótesis, descubrir relaciones y conceptos. Se vale de observaciones detalladas sobre diferentes aspectos y trabaja en la singularidad y no la generalización.

Stake⁴ propone tres objetivos fundamentales para el estudio de caso: a) una primera modalidad donde el estudio es intrínseco de los casos. En este tipo el propósito es la comprensión máxima del caso en si mismo, arroja como producto un informe descriptivo. b) Una segunda modalidad es el estudio instrumental de casos, en este el propósito es analizar para obtener mayor claridad sobre un tema o aspectos teóricos. Se persiguen otros fines indagatorios. c) Un tercer tipo se denomina el estudio colectivo de casos, cuyo propósito es estudiar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. Se eligen varias situaciones extremas de un contexto, de las cuales se maximizan las diferencias realizando una selección múltiple. En este estudio se propende por el desarrollo del primer objetivo, lograr un estudio que permita la comprensión misma del caso a partir de la elaboración de interpretaciones.

Todas estas ideas se pueden precisar en el accionar metodológico propuesto por Elliot Eisner en su libro “El ojo ilustrado”. Quien enuncia que *“Los aspectos cualitativos de la experiencia no*

⁴ Elementos que se describen con más detalle en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>.

solo están sujetos a prestar atención a las cualidades de afuera, sino también se manifiestan en las cosas que hacemos y realizamos. Los pintores realizan juicios cualitativos acerca de lo que ellos creen sobre el lienzo, los compositores piensan cualitativamente cómo su indagación musical genera esos sonidos diseñados que culminan en una partitura musical, los coreógrafos diseñan bailes pensando en términos de espacio y movimiento. Aunque las manifestaciones del pensamiento cualitativo investigan su apoteosis en las bellas artes, sus raíces están, creo, en las tareas corrientes de la vida” (Eisner Elliot W 1990 pág. 34)

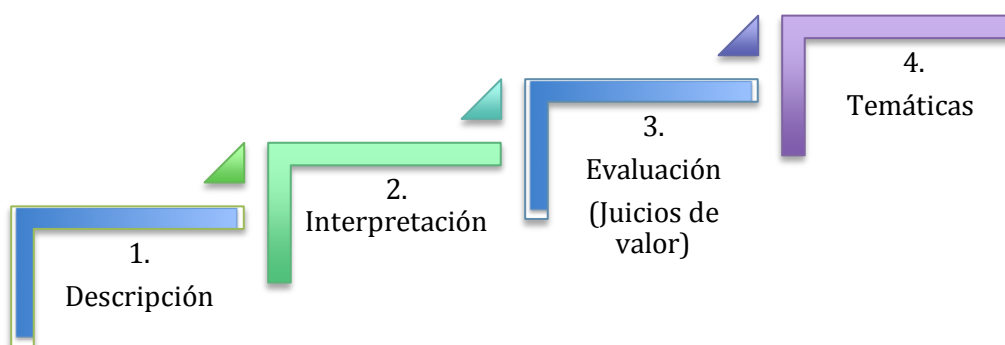
Bajo esta propuesta metodológica se asume los rasgos fundamentales que Eisner (1998) propone para explicar lo que hace cualitativa una investigación que son: definir el enfoque y la población, el yo (la subjetividad) quien da sentido a las situaciones con carácter interpretativo y el uso de un lenguaje expresivo en las descripciones de lo observado para que el lector realmente las experimente. Atención a lo concreto, lo específico y lo delimitado de la población y la coherencia, intuición y utilidad instrumental, que no recae en la simplicidad causa-efecto, sino en múltiples evidencias (fuentes, técnicas e instrumentos). Como aspectos de validez se retoman también para este estudio los tres elementos propuestos por Eisner (1958) que se describen a continuación:

- **La corroboración estructural**, entendida como el método que permite relacionar múltiples tipos de datos que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos. La información puede ser obtenida por observación directa, entrevistas, análisis de material entre otros. Se busca confluencia entre las evidencias lo cual otorga confianza al proceso investigativo.

- **Validación consensual**, referente al acuerdo entre diversas personas componentes frente a la descripción, la interpretación, a la evaluación o a las temáticas entorno a una investigación. Esta puede darse de múltiples maneras.
- **La adecuación referencial** que busca la expansión de la percepción o aumento de la comprensión sobre una realidad función primordial de la crítica educativa. Aquí el lector debe identificar en el tema las cualidades a la que se dirige el crítico y los significados que a estas otorga.

Estos elementos permiten dar la validez y la importancia a este tipo de investigaciones donde se da valor al significado que otorgan los sujetos que comparten la misma realidad, docentes y estudiantes del Gimnasio Fontana cuyos conocimientos son representativos y excepcionales y además son susceptibles de ser contrastados con ciertos marcos teóricos aceptados y con otras experiencias educativas. “Los investigadores cualitativos usan métodos para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia, definida como un producto histórico, es decir validada y transformada por los mismos sujetos” (Toro Iván 2010 pág. 76).

En consecuencia se plantea el desarrollo del proceso de investigación a la luz de la aplicación de las 4 dimensiones que constituyen el accionar metodológico de Eisner que son: la elaboración de la descripción, la interpretación, la evaluación o construcción de juicios de valor y la enunciación de temáticas, en ese orden. Se explican las características de cada uno a continuación.



La descripción: a partir de esta dimensión se puede visualizar un lugar o un procedimiento. “La mirada con el ojo de la mente no es el único efecto importante de la escritura descriptiva; el texto también puede permitir a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos. Es decir, podría permitirle tener una sensación de lugar o proceso y, en la medida de lo posible y apropiado, de la experiencia de quienes ocupan la situación.” (Eisner 1998, p. 109) En este sentido se plantea una reconstrucción narrativa del contexto del Gimnasio Fontana con el fin de interrelacionar diferentes componentes, acciones y percepciones de los actores de este contexto educativo.

La interpretación: para Eisner esta dimensión permite elaborar una justificación del proceso de interpretación. “Los críticos educativos no sólo están interesados en hacer vívido lo que han experimentado, sino también en explicar su significado; esta meta requiere a menudo colocar lo que se ha descrito en un contexto en el cual se puede identificar sus factores antecedentes. Esto también significa aclarar las consecuencias potenciales de las prácticas observadas y proporcionar razones que justifiquen lo que se ha visto” (Eisner, 1998, p 116). “La interpretación de los hallazgos de la descripción en el campo de estudio del currículo en general, a partir de un análisis y una mirada enfocada sobre la información descrita, quiere decir que la condición para la interpretación es la contextualización y flexibilización de la teoría, especialmente porque la práctica pedagógica es individual y por tanto idiosincrática, que vista desde una percepción contextualizada permite la construcción de un sentido colectivo”(Correa Ibette, 2013)

“Interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar. Es como alguien podría decir, una actividad hermenéutica de descodificación de mensajes dentro de un sistema”(Eisner 1998, p 119).

Juicio de valor: en esta dimensión se plantea juzgar la experiencia que ha sido descrita y luego interpretada a partir de la crítica educativa. Eisner retoma los postulados de Dewey (1938) sobre la distinción entre experiencias educativas, enunciado tres tipos. La experiencia no educativa, aquella que no tiene efecto sobre el crecimiento humano y por lo tanto no tiene ningún residuo significativo. La experiencia mal educadora, la cual detienen el crecimiento o crea elementos que limitan las posibilidades de conocimiento en ciertas áreas y la experiencia educativa, la cual desarrolla la curiosidad, promueve el crecimiento humano y genera satisfacción al llevar ciertas cosas a su realización. Con esta última Eisner (1998) “sostiene que es necesario evaluar lo que se ve” (p. 122).

Temáticas: en esta dimensión se pretende dilucidar los elementos emergentes del proceso investigativo producto de la crítica educativa que pueden constituirse como referentes de conocimiento y aportes al campo de la investigación educativa con relación al currículum y la innovación. Se puntualiza sobre elementos que permitan mejorar la propuesta curricular del Gimnasio Fontana y establecer los componentes y transformaciones necesarias en el currículum para convertirse en una innovación educativa. “Identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que se escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación ó aquellas cualidades que definen o describen la identidad. En cierto sentido un tema es como una cualidad dominante” (Eisner 1998, p. 126).

5.1 Fases e instrumentos de recolección de información.

En el siguiente apartado se explicaran las fases de recolección y análisis de información.

FASE N° 1: Análisis documental.

Esta estrategia permite seleccionar, agrupar y analizar un conjunto de documentos para estudiar un fenómeno concreto. Permite reconocer elementos contextuales, históricos, normativos y organizativos relacionados con el tema de investigación. Se utilizan como fuentes habituales de documentación textos institucionales, personales, de organizaciones o emitidos por diferentes medios de comunicación. Como producto de esta etapa se consolidaron dos fuentes de información vital.

1) En un primer momento se consolido una caracterización de la institución a partir de la descripción e interpretación de un grupo de textos, entre los cuales se encuentran: el PEI del colegio, el Manual de Convivencia, las guías de diseño curricular y de procesos y documentos que utilizan los docentes para la elaboración de sus planeaciones. Esta caracterización esta organizada de la siguiente manera: elementos contextuales de la fundación del colegio y los elementos de los referentes filosóficos que consolidan la misión y visión de la institución en compañía de una breve descripción de los valores institucionales. Posteriormente se realiza una breve presentación del organigrama del colegio, la organización administrativa, los proyectos estratégicos o transversales y algunos elementos del proceso de certificación internacional que tiene esta institución.

Como parte de este primer grupo de información también se presenta **el modelo pedagógico y la propuesta de diseño curricular** del colegio con el siguiente orden: *propósitos de formación; el estudiante que se quiere formar; rol docente; selección de contenidos; métodos y elementos didácticos; recursos y formas de evaluar*. Es sobre esta información que se le aplica la primera y

segunda dimensión propuesta por Elliot Eisner ***la descripción y la interpretación***, razón por la cual la caracterización no hacen parte del marco teórico.

2) En un segundo momento se analizan tres documentos de gestión curricular dentro de la institución. **Un plan de unidad, un formato de evaluación de los planes de unidad y una guía para la construcción de proyectos integrados.** Estos se constituyen en herramientas importantes para los docentes ya que son los insumos para el desarrollo de sus planes de estudio. Además son los mecanismos que permiten la aplicabilidad de la propuesta curricular. Estos documentos son analizados también desde la dimensión de **descripción e interpretación** como lo propone Eisner.

FASE N° 2: Aplicación de entrevistas.

La entrevista permite la recolección de información a partir del modelo del lenguaje. “En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista es una técnica muy útil para abordar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas” Toro Iván y Parra Rubén Darío. (2010 p. 349) La entrevista estructurada, a la cual también se le puede llamar formal tiene como característica primordial tomar un cuestionario base estandarizado con preguntas idénticas, expuestas en el mismo orden a todos los entrevistados. El propósito de este instrumento es recolectar información acerca de las percepciones de los docentes frente a la propuesta curricular del Gimnasio Fontana. Se aplica una entrevista estructurada a un total de 11 docentes con las siguientes características:

- **Tiempo de vinculación:** 4 de ellos tienen alrededor de 8 años de vinculación a la institución, 3 de ellos tienen 2 años de vinculación y los 4 restantes 5 años.

- **Escuela en la que se desempeñan y funciones:** 10 de las personas entrevistadas se dedican únicamente a desempeñar el rol de docente dentro de la institución y solamente 1 es docente y coordinador del área de español. Entre los entrevistados 6 trabajan en la escuela primaria, 1 se desempeña en la escuela preescolar, 2 escuela media y 2 en escuela alta.
- **Área de desarrollo y títulos profesionales:** entre los entrevistados se encuentran profesionales en filosofía, licenciados en literatura, ciencias sociales, español e internacionalistas. Dentro de la institución 4 de ellos se desarrollan como docentes en el área de español, 3 en el área de ciencias sociales, 1 en el área de ética y valores, 1 en el área de filosofía y 2 son directoras de grupo y “self- contain” es decir son profesoras al mismo tiempo de inglés, matemáticas y ciencias naturales. Dentro del total de entrevistados 5 son bilingües.

La entrevista aplicada cuenta con las siguientes preguntas, cada una de ellas representa una categoría. Ver **anexos 6 y 7** para ver aplicación del instrumento.

Tabla 4

Preguntas y categorías.

PREGUNTA	CATEGORÍA
¿Desde la planeación que usted realiza cuales cree que son las finalidades del currículum del Gimnasio Fontana?	<i>FINALIDADES DEL CURRÍCULO</i>
¿Cuál es el impacto de los ejes temáticos y	

los núcleos problémicos en las prácticas de los docentes?	<i>IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS</i>
¿De qué manera las lecturas, los debates y los ensayos han transformado los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia para actuar de los docentes?	TRANSFORMACIÓN DEL ROL DOCENTE
¿Qué cambios se han presentando en la forma en que los docentes abordan su disciplina y su clase?	CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA
¿Cuáles son los avances, logros y obstáculos de los docentes frente a su práctica pedagógica?	<i>VENTAJAS O DESVENTAJAS DE ESTA PROPUESTA CURRICULAR</i>
¿Cuáles han sido los saberes construidos?	<i>CONOCIMIENTO NUEVO</i>

Se presenta el análisis de esta información siguiendo las dos etapas propuestas por Eliot Eisner **descripción e interpretación**. Es necesario aclarar que en el segundo paso se dieron a conocer dentro del estudio algunas categorías emergentes las cuales son de gran importancia en la construcción de las temáticas.

FASE N° 3: Elaboración de juicios de valor.

A esta altura del estudio se realizó un proceso de triangulación de la información entendido como un procedimiento que permite documentar y contrastar información obtenida de varias

fuentes, agentes, técnicas o instrumentos, con el fin de encontrar discrepancias o concordancias. Así pues, se puede realizar triangulación de datos, triangulación teórica, metodológica o de investigadores. Para este estudio se utilizó la triangulación teórica y de datos con el fin de contrastar diferentes fuentes y abordar dichos hallazgos a partir del marco teórico propuesto. De esta manera se construyen los juicios de valor al cruzar la información obtenida a través de la etapa de interpretación del análisis documental y la aplicación de las entrevistas.

FASE N° 4: presentación de las temáticas y conclusiones.

Las temáticas obedecerán a aquellos elementos de gran preponderancia y dominación, presentes en todo el proceso de análisis de la información y que se convertirán en los aportes al campo de estudio de las innovaciones en educación. Finalmente se presentan un grupo de conclusiones frente a la pregunta problema.

5.2 Resultados

En lo que sigue se presenta cada una de las fases del proceso explicadas anteriormente, con la información recolectada y su análisis correspondiente.

5.2.1 FASE N° 1: análisis documental.

Con el marco de referencia expuesto anteriormente compuesto por el marco teórico y el marco metodológico, se presenta a continuación la caracterización de la institución desde el punto de vista documental para después confrontarla con la percepción que tienen los docentes de su práctica educativa y evaluativa. En dicha caracterización del Gimnasio Fontana se enuncian aspectos de su filosofía institucional, diseño curricular, formas de evaluación entre otros.

5.2.1.1 Caracterización de la institución.

El Gimnasio Fontana es una institución educativa que le apuesta a la revolución educativa a partir de la formación en valores como: la interacción creativa, la diversidad, el trabajo en equipo y la responsabilidad. Persigue a través de su visión la consolidación de un currículo innovador con procesos de investigación y formación docente. Promueve la integración entre las ciencias y las artes, potencializa la creatividad y el pensamiento crítico para la construcción del conocimiento. Por lo tanto tiene como objetivo en su misión la gestión de cambios estratégicos para propiciar continuamente en el ámbito educativo espacios de creación, investigación e innovación pedagógica.

Bajo este marco se plantea como meta “crear ambientes propicios para que los estudiantes construyan su identidad como sujetos a quienes se les enseña la condición humana desde la complejidad” (Zuleta, 2010 p.1). Dicho propósito conlleva a pensar en la necesidad de generar procesos de aprendizaje significativos en espacios abiertos, dinámicos, diversos y creativos.

El Gimnasio Fontana fue fundado en 1986 por Amparo Triana de Zuleta psicóloga y María Eugenia Gómez de León pedagoga. Para la creación de este centro educativo las dueñas y fundadores cuentan el haber estado durante dos años (1984 y 1985) adelantado una investigación alrededor de dos problemáticas visibles en la ciudad de Bogotá. La primera relacionada con la necesidad de la vida y futuro de los niños y niñas en la capital y dos el déficit de colegios bilingües en el distrito capital. Razones que las impulsan a decidir fundar el Gimnasio Fontana en el barrio Chico en la ciudad el 1 de Septiembre de 1986, con 21 niños de grados Kínder, Pre kínder y Transición en calendario B un año después abrirían un grado más.

En 1995 inauguraron su sede propia en Guaymaral, diseñada y concebida desde un proyecto arquitectónico dirigido por Rogelio Salmona, con el fin de permitir “la interacción de las

personas como elemento fundamental del aprendizaje y la enseñanza, dentro de ambientes democráticos que integran la dimensión estética con el entorno natural como elementos formativos.”⁵

Dentro de la filosofía del Fontana se fundamentan los principios de orden y libertad, alejados de modelos rígidos cuyo objetivo se reduzca a diseñar perfiles que se acomoden a las exigencias del mundo laboral. Actualmente el Gimnasio Fontana se desarrolla como una institución escolar bilingüe de carácter privado, con calendario B, que alberga a 980 estudiantes, 120 docentes y 800 familias. Ofrece desde el grado transición hasta once, organizados en cuatro escuelas así:

- Escuela Preescolar (Baybylan donde alberga a 10 niños entre 3 meses a 3 años de edad. que alberga los grados de kínder, pre kínder y transición).
- Escuela primaria (grados de primero a cuarto).
- Escuela Media (grados de sexto a séptimo).
- Escuela Alta (grados de octavo a once).

La filosofía del Gimnasio Fontana se sustenta en los siguientes principios los cuales son tomados literalmente del Manual de Convivencia de la institución⁶.

1. Somos una comunidad educativa donde la solidaridad, el respeto, la coherencia y la honestidad son los ejes que rigen el comportamiento y la convivencia. Nos reconocemos como seres individuales y diversos, por lo tanto respetamos las diferencias ideológicas, sociales, culturales, de credo, de género, físicas, económicas, laborales y sexuales.

⁵ Tomado del Manual de Convivencia.

⁶ El Manual de Convivencia es producto del trabajo colectivo entre padres, estudiantes y docentes. La última reformulación se realizó en el año 2011.

2. Como integrantes de una comunidad democrática y diversa, expresamos nuestras ideas de manera libre, responsable y consecuente con nuestros valores, de igual manera respetamos y valoramos las ideas de los otros.

3. Nuestras acciones aportan de manera significativa y coherente para la construcción de un país y un mundo más honesto, justo y diverso, y reflejan en nuestro comportamiento la filosofía institucional.

4. Como miembros de la Comunidad Fontana estamos comprometidos con el uso responsable de los recursos naturales y el respeto por el medio ambiente. Garantizamos el orden, el aseo y la correcta utilización de los bienes y recursos que tenemos el privilegio de usar.

5. Cada miembro es responsable de las consecuencias de sus palabras y de sus actos y está comprometido a subsanar cualquier efecto negativo de sus acciones.

6. Adoptamos una actitud empática, participativa, proactiva y propositiva, apoyando iniciativas institucionales y filantrópicas.

7. Respetamos y valoramos la propiedad ajena, tanto material como intelectual. Por lo tanto, siempre que hacemos uso de referencias damos el crédito correspondiente de acuerdo con las leyes y normas establecidas para ello.

El Gimnasio Fontana trabaja bajo cuatro pilares: la autonomía, el pensamiento crítico, la solidaridad y la creatividad que enuncian los valores institucionales los cuales cumplen una función compleja en la organización. De una parte son los elementos éticos y de motivación moral de los docentes y el personal vinculado. De otra, cumplen una función curricular y de

formación transversal del desarrollo humano en la comunidad educativa relacionándose como un sistema, entendidos bajo las siguientes premisas.⁷

La honestidad es actuar correctamente con base en los principios éticos y morales, es reflejar transparencia en sentimientos, acciones y pensamientos porque quien es honesto se conoce a sí mismo, expresa sin temor lo que siente y piensa, cumple con las promesas y no pierde de vista la verdad. En el Gimnasio Fontana es honesto quien cumple cabalmente con los deberes y respeta los derechos de la comunidad; obra de forma correcta, clara y tiene en cuenta el juego limpio.

El respeto es actuar a favor del bienestar personal y ajeno sin sobrepasar los límites naturales del otro. No consiste en aceptar resignadamente a los demás, sino en ponerse en el lugar del otro, comprender lo que para ellos es importante; sus ideas, razones, acciones y sentimientos. Incluye el respeto a sí mismo, por el medio ambiente y hacia los colectivos humanos. En el Gimnasio Fontana el **respeto** significa aceptar las diferencias personales y permitir el desarrollo integral de las mismas sin más limitaciones que las impuestas por la comunidad, como son los derechos fundamentales (vida, intimidad, integridad, la igualdad, libertad y demás derechos consignados en la constitución del 91), es tratar a los demás como nos gustaría ser tratados y ser un ejemplo de comportamiento.

La solidaridad es la capacidad de sentir y pensar en el bienestar de los otros; es el equilibrio entre el altruismo y el egoísmo. El ser solidario se identifica con las dificultades de los demás. Evita la inclinación a creer que lo que no le afecta de manera directa y personal no le incumbe. Es imposible un desarrollo integral de la persona sin que ésta reconozca la existencia y la necesidad del otro, por lo que el bienestar común es el objetivo principal. En el Gimnasio

⁷ Las premisas son tomadas literalmente del Manual de Convivencia.

Fontana la solidaridad es el aporte de cada uno de los miembros de la comunidad de acuerdo con sus capacidades, para generar condiciones necesarias que favorezcan el bien común, rechazando la indiferencia y la insensibilidad, fortaleciendo el trabajo en equipo para construir un entorno basado en la cooperación, el compromiso y el reconocimiento de los otros.

La coherencia es la correspondencia entre los sentimientos, pensamientos y acciones con base en principios establecidos al interior de la familia, del colegio y de la sociedad. Incluye el ver y juzgar las acciones del otro con las mismas medidas, criterios y parámetros con las que juzgamos las nuestras. La coherencia en el Gimnasio Fontana se vive cuando los pensamientos, sentimientos y expresiones verbales y no verbales de cada uno de sus miembros, corresponden con los valores anteriormente mencionados.

La autonomía se logra a través de un proceso de auto reflexión crítica, basada en el reconocimiento de la interdependencia y en la capacidad para tomar decisiones sin presión. Para lograrla se requiere desarrollar: criterios propios; expresar y vivir los valores personales, institucionales y de la sociedad. En el Gimnasio Fontana la autonomía es el criterio que cada persona tiene para tomar decisiones asertivas que le permitan vivir en nuestra comunidad y en la sociedad, sintiéndose libre y asumiendo la responsabilidad y las consecuencias de sus decisiones.

La empatía es comprender y tener la intención de reconocer racional y emocionalmente al otro. Implica hacer consciencia de sí mismo, ya que cuanto más abierto se esté a las propias emociones, mayores habilidades para interpretar los sentimientos y las razones del otro. En el Gimnasio Fontana, es empático quien percibe lo que otro individuo puede estar sintiendo y tiene la disposición de participar afectivamente en la realidad de esa persona buscando su bienestar.

Estos valores se complementan con los siguientes principios que se promueven dentro de la institución a través del programa “Valor_es” que se definirá en el apartado de proyectos transversales: 1) La interacción creativa es la forma mediante la cual se busca la solución a los problemas institucionales y se promueve la realización del horizonte institucional. 2) La diversidad promueve los procesos interactivos de construcción de la identidad institucional y nacional. 3) El trabajo en equipo es la forma como se gestiona y se promueve los proyectos institucionales y el espacio de expresión individual y 4) la responsabilidad es el conjunto de acciones que permite asegurar el compromiso individual y colectivo.

El Gimnasio Fontana en su dirección y liderazgo institucional se concibe como una escuela democrática por lo cual su organización académica y administrativa comprende los siguientes órganos:

Gobierno escolar: dentro de la institución este es concebido como una instancias establecidas por la legislación educativa colombiana para asegurar que las naturales tensiones de los procesos pedagógicos y formativos tengan un carácter dialógico que promueva el ideal libertad-igualdad-fraternidad. Está integrado por: 1) rector; 2) Consejo Directivo Institucional y 3) Consejo Académico.

El rector: es el representante legal del Colegio. Dentro de sus funciones están: Orientar el Consejo de Padres y presidir el Consejo Directivo Institucional y el Consejo Académico, dirigir el proceso educativo con asistencia del Consejo Académico, orientar y conducir la planeación y ejecución de los requisitos del Ministerio y Secretaría de Educación (P. E. I., el Manual de Convivencia, Auto evaluación Escolar y otros) además de los requisitos del CIS y aplicar las decisiones del Gobierno Escolar, promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de

la educación en el Colegio, establecer los canales de comunicación entre los diversos estamentos de la comunidad educativa, proponer actividades de beneficio social que vinculen a los establecimientos con la comunidad local, velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para este fin, ejercer las funciones disciplinarias que le atribuyan la ley, los reglamentos y el Manual de Convivencia, identificar las nuevas tendencias, aspiraciones e influencias y canalizarlas a favor del mejoramiento del Proyecto Educativo Institucional entre otras.

El consejo directivo institucional: es una instancia directiva, anticipación de la comunidad educativa y de orientación administrativa del establecimiento. Se integra por el rector, quien lo convocará y presidirá, dos representantes del personal docente del Colegio, elegidos democráticamente en las elecciones del gobierno escolar. Con derecho a voz y a voto, dos representantes de los padres de familia. (Uno designado por el Consejo de Padres y el otro por ASOPAF), un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la Institución, un representante de los ex - alumnos de la institución y un representante de los sectores productivos del área de influencia.

El consejo académico: el Consejo Académico del Colegio es una instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica del establecimiento. Dicho Consejo es convocado y presidido por el Rector o Director, está integrado por los Directores de Nivel y por los Coordinadores de Área. Se reúne semanalmente para: diseñar y hacer seguimiento al plan estratégico de los procesos pedagógicos, estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes de conformidad con lo establecido por la ley, organizar el plan de estudios y orientar su ejecución, participar en la evaluación institucional anual, supervisar el proceso general de evaluación y cumplir todas las

demás funciones afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el Proyecto Educativo Institucional.

Equipo directivo-smt (Senior Management Team). Este órgano está integrado por el Director General, el Subdirector, la Directora de Gestión Humana y los Directores de Nivel. Dentro de sus funciones están: promover los procesos de mejoramiento, innovación y desarrollo institucional, hacer seguimiento al proceso de autoevaluación y acreditación institucional, velar por el cumplimiento y la coherencia de la estrategia académica y administrativa, planear, aprobar y evaluar las actividades pedagógicas culturales y académicas especiales, liderar los procesos de selección, formación, desarrollo y evaluación de docentes y estudiantes, convocar los Comités de Evaluación de estudiantes, promover un ambiente democrático y creativo que garantice una convivencia armónica para toda la comunidad pedagógico, participar en el Consejo Directivo y el Consejo de Administración y el Comité de Convivencia y participar en el Comité de Admisiones.

Consejo de administración: es un equipo de gestión y de participación del Gimnasio Fontana. Su función es la dirección y el seguimiento de las estrategias administrativas que soportan el cumplimiento del horizonte institucional. Jerárquicamente se localiza entre la Dirección General y las direcciones de Gestión Humana, Dirección administrativa y Financiera, Dirección Académica y Dirección de Admisiones y Relaciones Públicas.

Comité de convivencia: es un órgano institucional que tiene como fin fomentar la sana convivencia entre los miembros de la comunidad, tomando decisiones con relación a la interiorización de los valores institucionales y a la resolución asertiva de los conflictos. Los integrantes del Comité de Convivencia son: el docente representante de los profesores elegido

para el Consejo Directivo, el rector, un representante de los directores de nivel, un psicólogo del CDI, el personero de los estudiantes, uno de los representantes al Consejo de Padres elegido por ellos para este comité.

Comités de evaluación: es un grupo de miembros de la comunidad educativa que se reúne al finalizar cada trimestre para evaluar el proceso formativo de los estudiantes de cada nivel. Está conformado por la Rectora, un Representante del Consejo de Padres, Directora de Nivel, un Docente representante del grado y un representante del CDI. Los miembros del comité son elegidos por el Equipo Directivo al inicio del año escolar. El director(a) del nivel selecciona al docente que debe asistir a cada reunión de acuerdo al grado.

Consejo estudiantil: es un grupo organizado de estudiantes elegidos democráticamente por sus compañeros, en un acto de elecciones que se ciñe a los parámetros del Ministerio de Educación Nacional. Estudiantes de cada curso pueden inscribirse para ser candidatos a representante del Consejo Estudiantil y estudiantes de undécimo para el cargo de Personero.

Consejo de padres: es el organismo que representa a la comunidad de padres de familia y que apoya los procesos pedagógicos generados por el colegio para la formación integral de sus educandos promoviendo espacios de representación, participación y expresión colectiva de los padres de familia. Está integrado por padres y madres de familia que representan a cada grado que hay en la institución. Se constituirá con los miembros titulares, uno por cada grado, sus suplentes y equipos de apoyo para un periodo de dos años lectivos. La Asociación de Padres de Familia del Gimnasio Fontana, es una organización conformada por padres de familia y acudientes que promueve acciones de integración y formación de las familias, responde a intereses comunes y apoya la construcción del proyecto de vida de nuestros hijos.

Los órganos complementarios son:

CDI centro de desarrollo integral: se constituye como un departamento dentro del colegio conformado por profesionales en psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional, quienes realizan un proceso de valoración, seguimiento y apoyo a los estudiantes interna y externamente para mejorar sus proceso de enseñanza- aprendizaje. Tiene participación activa dentro de las reuniones de docentes.

Desarrollo humano y currículo: es la instancia encargada de planear, desarrollar y gestionar la estrategia académica en todos los componentes del currículo, establecer las estrategias de capacitación y evaluación docente. Además construye las estrategias y procedimientos para mejorar el clima organizacional.

Proyectos estratégicos: para el desarrollo de modelo pedagógico la institución plantea proyectos transversales que se desglosan a continuación. Los tres primeros son considerados de primer nivel, es decir guardan una estrecha relación con el currículo, especialmente con las competencias transversales y los demás de segundo nivel que permiten el desarrollo de algún componente del horizonte institucional.

What if? se plantea entonces desde la construcción colectiva, la implementación de una propuesta pedagógica y curricular innovadora dando origen al proyecto “What if” cuyo objetivo es la integración entre las ciencias y las artes para el desarrollo de la creatividad. Se parte de hablar de una Pedagogía de la creatividad la cual propone pensar en estimular y desarrollar en los niños y niñas “la creatividad”, “el pensamiento creativo” y una “actitud creativa”. Desde este proyecto se plantea un aprendizaje donde se contemple la construcción de una cultura de la curiosidad, ya que es una habilidad innata y el motor de las mentes creativas. Es esta la que

permite que al ser humano aprender a partir de múltiples preguntas. Es pensar en la construcción de ambientes creativos que trasciendan de la dimensión física, determinada por lo simbólico, lo estético, lo funcional y lo técnico, para dar paso a nuevos elementos, recursos o estrategias que posibiliten interacciones en la búsqueda de lo desconocido, dando sentido a los interrogantes de los estudiantes y comprendiendo que el aprendizaje es una práctica emocional y no solo cognitiva. En consecuencia se propone un nuevo paradigma docente, desde el cual se tenga la disposición para enseñar desde la incertidumbre, para ser flexible en la construcción de un currículo, para concebir el desarrollo profesional como algo que se crea desde las relaciones, desde las comunidades de aprendizaje con participación de estudiantes y docentes. Y además se pretenden desarrollar habilidades creativas en los estudiantes comprendiendo al ser creativo como un sujeto cultural y al acto creador como un “asunto de *rebeldía*, capaz de dejar que sus estudiantes aprendan por si mismos, dándoles oportunidades para explorar, cuestionar y poner a prueba su experiencia”⁸.

Bilingüismo y tercer idioma: tiene como objetivo desarrollar las destrezas y competencias necesarias a nivel cognitivo y social, para que los estudiantes tengan una formación integral y se desarrollen como individuos competentes en el mundo actual. Parten de concebir el aprendizaje de una segunda y tercera lengua como una herramienta dentro de una formación integral, ligada al desarrollo conceptual y social, que permite el procesamiento de la información que surge de la interacción con el medio. “La Inmersión Total y el Whole Language Approach contribuyen a lograr este aprendizaje, en donde la lengua se convierte en vehículo de adquisición del conocimiento y no en objeto de estudio”⁹. Este proyecto estratégico se fundamenta en el pilar del

⁸ Tomado del marco de referencia del proyecto What if? 2013 Gimnasio Fontana.

⁹ Tomado del marco teórico del proyecto de Bilingüismo y Tercer Idioma.

proyecto educativo que promueve el desarrollar en los estudiantes flexibilidad cognitiva y la solución de problemas de forma innovadora y original.

Valores: el Proyecto Estratégico de **Democracia, Diversidad y Valores** cuenta con una estructura pedagógica y democrática, orientada a la interiorización efectiva de los Valores Institucionales: coherencia, respeto, solidaridad y honestidad, buscando crear sentido de pertenencia a la institución.

Cuenta con dos estrategias internas:

1. Mesa de Gestión del Conflicto, la cual busca crea una cultura de convivencia amable y pacífica, basada en la gestión oportuna y adecuada del conflicto, cuenta con un lugar dentro de las instalaciones del colegio. Además de instaurar en el colegio la cultura del diálogo y la concertación, para optimizar los niveles de convivencia y crear un clima escolar propicio para cumplir con sus fines. Para ello se utiliza la figura de la MEDIACIÓN que consiste en la presencia de un tercero imparcial (Mediador capacitado, reconocido y legitimado por la comunidad) que ayuda a las partes en conflicto a encontrar una salida satisfactoria.
2. El “Valor es...” programa que busca mediante la comunicación, la interacción creativa y la argumentación trabajar lo cognitivo, lo emotivo y lo comportamental de la actitud para incentivar el desarrollo moral de los estudiantes. Desarrolla estrategias de construcción de álbumes, implementación de programas como “aulas en paz” entre otros.

Comunicación: busca diseñar e implementar una estrategia sostenible para el uso de la infraestructura de medios disponible en el Gimnasio Fontana, como una herramienta menos instrumental y más pedagógica que sirva para el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias interpretativa, argumentativa y creativa del colegio.

Relaciones nacionales e internacionales: este proyecto estratégico parte de la necesidad identificada de ampliar los horizontes de los estudiantes del Gimnasio Fontana más allá de su entorno inmediato para exponerlos a otras culturas. El proyecto tiene como misión proporcionar oportunidades a los estudiantes y sus familias para experimentar otras culturas, y ser embajadores en programas nacionales e internacionales de intercambio, en los cuales se pretende desarrollar autonomía, solidaridad, tolerancia y conocimiento de sí mismo. Y al mismo tiempo refinar y practicar el inglés y francés.

Prae (el proyecto ambiental escolar): dentro de la institución está definido como un modelo pedagógico que posibilita formar hacia una cultura de protección y cuidado del entorno ecológico. El equipo de docentes que conforman el Prae, con la participación de todos los estamentos, ha diseñado una serie de mecanismos básicos, que propician cambio de actitud y convocan a la reflexión.

Proyecto conoce Colombia: este proyecto tiene como objetivo acercar a los estudiantes al conocimiento de su país. Por tal motivo desarrolla salidas a diferentes destinos nacionales para que los estudiantes puedan fortalecerse a partir de los principios institucionales y además tengan experiencias de aprendizaje contextualizadas, ya que las salidas son atadas a los propósitos del currículum.

Evaluación y acreditación: acreditación internacional CIS.

En el año 2005 el Gimnasio Fontana inicia un proceso de búsqueda con entidades para obtener una certificación nacional. Es así, como deciden comenzar el proceso con CIS (concil international school), entidad de asociación de colegios que trabaja a partir de unos estándares para el mejoramiento y el desarrollo de una educación internacional. En el año 2010 la

institución recibe la certificación y posteriormente recibe visitas periódicas con el fin de observar la articulación del currículum de manera vertical y horizontal a partir de los estándares definidos por la organización.

Finalizada esta primera parte de caracterización de la institución, entramos en la fase estrictamente metodológica cuya secuencia nos permite comprender el sentido y significado del las interacciones curriculares de acuerdo con esta visión integrada del mismo, con el fin de determinar el desarrollo de una innovación.

5.2.1.2 Modelo pedagógico y la propuesta de diseño curricular del Gimnasio Fontana.

*Descripción.

Primero se describe el Modelo Pedagógico de la institución a partir de los siguientes componentes. La información recolectada se obtiene del PEI de la institución, documentos internos sobre como “El estudiante que se quiere formar”; “guía para la construcción curricular”; “guía para la construcción de procesos”, documentos de sistematización del proceso integración de currículo orientado por el consejo académico y la dirección de desarrollo humano y currículo, entre otros.



Propósitos de formación.

El modelo pedagógico del Gimnasio Fontana tiene como objetivo educativo instaurar una escuela democrática diversa, apoyada por maestros que generan ambientes de aprendizaje creativos y significativos, dispuestos a asumir retos, donde se respete la pluralidad, los ritmos de aprendizaje y los talentos propios de cada uno de los estudiantes.

Este modelo se basa en las discusiones con relación a una escuela dinámica que reconoce en la dialéctica de la sociedad y de la comunidad educativa la necesidad de pensarse como institución pedagógica que sin perder su filosofía primigenia esta alerta a propiciar los cambios necesarios para que le permitan continuar con la formación de sus educandos dentro de los parámetros que ha ido formalizando a través del tiempo.

Esta institución tiene como fines: no pretender por la construcción de un modelo rígido que busque crear perfiles que se acomoden a las exigencias del mercado, formar estudiantes capaces de construir una sociedad donde sea posible las ideas de paz, solidaridad, sostenibilidad y justicia que la humanidad reclama y plantear y ofrecer una educación bilingüe distinta a la que se ofrece en el mercado educativo. En este marco retoman las ideas expuestas por Maturana (1995) la formación, en el contexto escolar debe ser entendida como un acto emancipador, racional y estético asumido con compasión y responsabilidad por pedagogos que guiando a los estudiantes a convertirse en seres autónomos, responsables y solidarios.

Es por esto que el Gimnasio Fontana basa su modelo pedagógico en tres premisas:

- 1) Asumir la educación con el fin de lograr a través de un proyecto educativo una revolución educativa.

- 2) Centrarse en la construcción de identidad del estudiante, la cual debe dar cuenta de un ser humano con conciencia planetaria y colectiva.
- 3) La creación de una escuela democrática y diversa que propicie ambientes de aprendizaje fundamentados en la libertad, el reconocimiento a la diferencia y la potencialidad del talento. Una escuela que entienda la formación de los seres humanos dentro del marco de la complejidad.

El estudiante que se quiere formar.

El Gimnasio Fontana propone la formación de un estudiante que se conciba como un ser humano bio-cultural, con derecho a una nación, lengua raza, cultura y con la capacidad de integrarse a una comunidad mundial. Dicha formación debe llevarse a cabo con una visión integradora entre individuo, especie y cultura, que le permita construir un proyecto de vida como ciudadanos, con acceso al conocimiento no parcializado y que le permita tener una visión global y pertinente del mundo elementos retomados de los postulados de Morín.

Bajo esta mirada el Gimnasio Fontana estipula que para lograrlo debe respetar y tener en cuenta la autonomía de los estudiantes para que puedan construir su propia identidad desde la libertad y el pluralismo. Reconociendo valores tales como la libertad, el respeto a la diversidad y el altruismo. De esta manera el Gimnasio Fontana propone que los estudiantes deben introducirse en un proceso formativo para la búsqueda de la identidad más que la verdad.

Rol del docente.

Se plantea el rol docente dentro del modelo pedagógico del Gimnasio Fontana como vital, ya que consideran que los maestros juegan un papel importante en la construcción del saber institucional y el propio conocimiento profesional. Conciben el proyecto educativo como un referente

dinamizador de la reflexión pedagógica y en esta línea plantean formar y empoderar a los docentes a buscar de manera decidida, permanente y autónoma su identidad, con el fin de posibilitar la formación del estudiante en la misma vía.

En consecuencia se busca que el ejercicio de enseñanza realizado por los docentes se construya desde la incertidumbre, la flexibilidad en la construcción del currículo, la construcción de lugares de aprendizaje donde exista el debate argumentado y concibiendo a los estudiantes como individuos planetarios recursivos y creativos, con el fin de que maestros y estudiantes se acerquen al conocimiento desde la efectividad y la curiosidad.

Debido a esto se expone al maestro como investigador y generador de transformaciones y cambios desde la reflexión sobre su práctica que apuntará a la consolidación de un proyecto educativo innovador. Por tal motivo el Gimnasio Fontana ha generado un proceso de formación docente a partir de conversatorios y talleres en torno a temas de integración curricular, investigación en educación, evaluación y diferenciación. Ha contado con la asesoría de entidades como la Universidad Pedagógica Nacional y el CIFE, de la Universidad de los Andes.

Proceso de construcción de la propuesta curricular.

El Gimnasio Fontana sustenta trabajar desde un enfoque constructivista y socio-crítico, bajo la orientación de Catalina Zuleta directora de la oficina de desarrollo humano y currículo y el trabajo del consejo académico del cual hacen parte los coordinadores de área y las directoras de escuelas. Quienes consolidaron dentro de la estrategia académica la propuesta de construcción del currículo a partir de un proceso de investigación, la cual comienzo a ser implementada a partir del año electivo 2007-2008.

Entonces se construye la siguiente hipótesis de trabajo *¿es posible la articulación horizontal del currículum a partir de planteamientos universales?*. A partir del cual se propone como “objetivo general de la investigación construir colectivamente un currículum transdisciplinar e innovador a través de procesos de investigación educativa y dentro de los objetivos específicos se encuentra: construir un marco de referencia sobre la integración curricular que permita a los docentes diseñar un currículo reflexivo, articulado, flexible y coherente con el modelo pedagógico; generar procesos de formación de docentes a partir de la reflexión sobre la acción, transformar las prácticas pedagógicas incentivando la autonomía, la creatividad y la innovación; producir saberes pedagógicos a partir de la experiencia; reflexionar sobre los avances, logros y desafíos del proceso de integración curricular en el colegio.”¹⁰

Lo anterior se consolida a partir de la propuesta que se titula “*la investigación acción en educación: la sistematización de experiencias como metodología de investigación e innovación*”, cuya meta es que los docentes comprendan la investigación en la acción como un acto reflexivo y sistemático. Se plantean como fines del proceso: favorecer a los docentes como agentes reflexivos a partir del proceso de sistematización de experiencias, apropiarse de herramientas de investigación en el aula, especialmente en sistematización de experiencias a partir de la construcción de los planes de unidad y formular discusiones en torno a la investigación como elemento transformador del contexto y el currículo.

Además se plantean tres ejes de sistematización de la experiencia. El primero “**cambios en la didáctica**” desde donde se asume la didáctica como un proceso continuo de reflexión pedagógica, en donde se construye la visión de mundo, de ser

¹⁰ El planteamiento del trabajo y los objetivos son tomados de manera literal del documento institucional del Gimnasio Fontana titulado: *sistematización de la experiencia sobre la integración del currículo 2012*.

humano que se quiere educar, y el carácter de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo **“proceso decisional y autonomía del docente”** en el cual se propende por analizar la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones asertivas de manera, crítica, creativa y autónoma, dentro de los marcos democráticos, legales, y conceptuales establecidos por el colegio. El tercero **“impacto en el aprendizaje”** entendido como las evidencias en el propósito del colegio con relación al estudiante que quieren formar. Las actitudes de los estudiantes frente al conocimiento, al ambiente de aprendizaje y a su interacción con el contexto. Contempla procesos de metacognición que den cuenta del aprendizaje significativo, los valores institucionales y el desarrollo armónico de todas las dimensiones humanas.

Se plantea el siguiente esquema para el desarrollo del proyecto¹¹, en cuanto a los alcances del proyecto hacia el exterior, el Gimnasio Fontana espera que los resultados de la sistematización trasciendan las fronteras del colegio, y que dicha experiencia pueda ser compartida en otros escenarios académicos por tal motivo organizó el Primer Congreso Internacional de Pedagogía e Innovación, como conmemoración a los 25 años del colegio.



¹¹ Esquema tomado del documento oficial del Gimnasio Fontana titulado “Sistematización de experiencias sobre la integración curricular” 2012-2013.

Selección de contenidos.

Para hacer esto posible retoma de los postulados de Morín, enseñar en la condición humano invitando a todas las disciplinas a reconocer la unidad y la complejidad del ser humano. Asumen tres grandes temas “*el cuerpo, la tierra y la ciudad*” para pensar el currículo inspirados en la triada que propone Morín “*individuo, especie y sociedad*”. Estos tres campos se convirtieron en los ejes de discusión y diseño de la planeación curricular. Son “una manera de concretar los contenidos propios de las disciplinas en conocimientos pertinentes capaces de abordar problemas globales y fundamentales y aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos”.¹²

Estos temas se convierten en núcleos de integración los cuales se concibe dentro de la construcción curricular para esta institución como “los elemento que permite vincular todas las disciplinas o campos culturales con la vida diaria, para que los estudiantes aprendan en contexto y con significado”¹³. Además, se describe la postura epistemológica desde la cual se concibe cada uno de estos núcleos. El **cuerpo** como una unidad compleja de la naturaleza humana que integra a la vez lo físico, lo biológico, lo psíquico, lo cultural, lo social y lo histórico; la **tenencia de la tierra**, como la especie humana ocupa, se posesiona, dispone y transforma la tierra, teniendo en cuenta las implicaciones, éticas, culturales, políticas, y sociales y la **ciudad** como una construcción de la cultura.

Para cada uno de ellos se han creado preguntas generales que permiten problematizar los contenidos por ejemplo: *¿por qué puede considerarse el cuerpo como una máquina perfecta?; ¿de qué manera puede ser mi cuerpo un vehículo de paz o de violencia?; ¿cómo los*

¹² Tomado de la guía curricular del Gimnasio Fontana año electivo 2012-2013, pág. 1.

¹³ Tomado de la guía curricular del Gimnasio Fontana año electivo 2012-2013, pág. 1.

medios de comunicación cualifican, sitúan y valoran el cuerpo?; ¿de qué manera es el cuerpo un vehículo de expresión de las diferentes culturas?; ¿cuál es la relación de mi cuerpo con el planeta?; ¿cómo podemos los seres humanos contribuir al cuidado del planeta y evitar desastres naturales?; ¿cuál es el impacto de los cultivos ilícitos y los métodos de erradicación?; ¿de qué manera los recursos utilizados para financiar la guerra, servirían para erradicar el hambre en el mundo?; ¿qué relaciones existen entre el poder y la tenencia de la tierra?; ¿de qué manera y por qué el hombre ha planeado su hábitat citadino?; ¿cuál es el impacto del crecimiento demográfico en la sostenibilidad del planeta?; ¿por qué las ciudades son el enemigo creado por el hombre para interrumpir el balance del ecosistema?; ¿a lo largo de la historia los gobiernos de la ciudad han buscado el bien común o su poder y su gloria personal?; ¿son las ciudades el enemigo inventado por los hombres para romper el equilibrio del ecosistema?; ¿qué relaciones se establecen entre la forma como se expande la población de una ciudad y los medios de transporte?, entre otras¹⁴.

Así pues, se le pide a los docentes que revisen los contenidos de sus áreas y los asocien primero con el núcleo integrador y luego con las preguntas de cada núcleo para problematizar los contenidos. Pueden ellos hacer nuevas preguntas derivadas de las existentes para simplificar o complejizar según sea necesario de acuerdo al nivel de sus estudiantes, o para dar más sentido a sus contenidos. A demás, los docentes deben construir preguntas clarificadoras para concretizar aún más los contenidos del área y para que den cuenta de las habilidades y aprendizajes que lograrán los estudiantes al finalizar la unidad. Estas preguntas también deben relacionarse con las necesidades y expectativas de los estudiantes y con los intereses y talentos del docente.

¹⁴ Las preguntas de los núcleos integradores son tomadas de la guía de diseño curricular del Gimnasio Fontana.

Con base a estas preguntas clarificadoras se construyen los objetivos como el resultado que se espera obtengan los estudiantes en términos de comprensión, habilidades, valores y aprendizajes significativos. Luego vienen las actividades que deben ser significativas, dinámicas, creativas y sobre todo pertinentes para lograr el objetivo. Cada experiencia de aprendizaje debe contribuir al desarrollo de las diferentes dimensiones de los estudiantes y deben ser diferenciadoras de acuerdo con los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. Finalmente se establecen los recursos y las estrategias de evaluación. Estas últimas deben atender a estrategias e instrumentos de valoración.

Ver anexo 3 como un ejemplo para identificar estos elementos en un plan de unidad, formato que cada docente diseña como planeador al inicio de cada trimestre y que se convierte en la carta de navegación de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

A lo largo del proceso de la puesta en marcha de los planeadores siguiendo estos elementos se gestan instrumentos para su evaluación. En el anexo 4 se observa la matriz de valoración de la construcción de los planes de unidad que se desarrolla con los docentes en dos momentos. a) A partir de un proceso de autoevaluación trimestre a trimestre por parte de los docentes y b) proceso de coevaluación con los coordinadores de área cada trimestre. Dicho formato también surge de un proceso de construcción colectiva dentro del consejo académico.

Paralelamente se gestan entre los docentes experiencias de integración curricular a partir del trabajo por proyectos desde un enfoque inter- multi y transdisciplinar. Dichos procesos surgen de la planeación conjunta entre docentes de diferentes disciplinas de los distintos grados. Ver anexo 5, donde se exponen las primeras guías de integración realizadas. Posteriormente el mismo

formato de plan de unidad se convierte en el instrumento para consolidar los ejercicios de integración.

Métodos y elementos didácticos.

El Gimnasio Fontana propone métodos didácticos desde el enfoque constructivista, plantea la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje individual, pero también de trabajo colaborativo. Se promueve el desarrollo de la didáctica el reconocimiento de los diversos tipos de inteligencias de los estudiantes, sus intereses, sus expectativas y los diferentes errores que comenten por estar dentro de un proceso de formación, para lo cual se solicita dentro de las aulas de clase la utilización de metodologías de instrucción diferenciada, con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje.

Por lo tanto se privilegian los interrogantes de los estudiantes como parte importante de los ambientes creativos, una organización del espacio que contenga símbolos, y estímulos y que favorezca dinámicas de trabajo cooperativo, la integración de la tecnología al aula que provea a los estudiantes de recursos multimedia, conexión a Internet, videos, computadores, libros y una forma de organización del tiempo flexible.

Recursos

El Gimnasio Fontana cuenta con recursos para el desarrollo de esta propuesta que constan de herramientas tecnológicas como la biblioteca con más de 3000 ejemplares en físico y una base de datos (EBSCO). A demás de un aula de tecnología, un aula de comunicación y un aula móvil que provee a los docentes y estudiantes de 25 computadores portátiles para el desarrollo de las clases. También todos los salones han sido dotados con tableros inteligentes y un sistema de sonido instalado (Mp3). Aulas de arte, drama, danza y música.

Con relación a los espacios de planeación los docentes cuentan dentro de sus horarios con reuniones por grados donde pueden reunirse todos los profesores que dictan clase en un mismo curso. Adicionalmente todas las escuelas tiene un espacio semanalmente para el desarrollo de habilidades creativas denominado “What if?” donde los estudiantes experimenten, trabajan a partir de centros de interés y son ellos a partir de sus preguntas quienes orientan las actividades de aprendizaje.

Por otro lado la planta docente se encuentra conformado por docentes de distintas nacionalidades que permite compartir experiencias con relación a estrategias de aprendizaje que enriquecen el trabajo en equipo. Todos los docentes participan del proceso de capacitación que anualmente plantea la institución.

Formas de evaluación

El Gimnasio Fontana entiende la evaluación como un proceso coherente, integral, continuo, sistemático, flexible y democrático orientado a la construcción de la identidad del estudiante, de su proyecto de vida y de su participación en un proyecto cultural de nación. Definen que la evaluación debe medir el logro del objetivo, debe ser continua, pertinente y tener en cuenta los estilos de aprendizaje del estudiante.

Plantea la evaluación a partir de un enfoque por competencias, el Gimnasio Fontana afirma entender el concepto de competencia desde una perspectiva multidimensional, a partir de la discriminación y entendimiento de procesos como acciones con un fin determinado. El afrontar la incertidumbre con relación a la complejidad, el desempeño como actuación en la realidad, la idoneidad como el cumplimiento con criterios de eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia. Las competencias para el proyecto educativo afirma la institución se han definido a partir del

debate académico, de la reflexión sobre la acción y de la revisión de las premisas filosóficas del estudiante que se quiere formar. Todo esto con la participación activa de los actores involucrados: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Mediante encuestas, entrevistas, grupos focales, talleres y seminarios se han escuchado todas las voces y se han concretado como competencias transversales las siguientes¹⁵:

Competencia comunicativa cuya descripción es desarrollar la capacidad lingüística en las dimensiones discursiva, sociocultural, mediadora, estratégica y multilingüe; para expresar mediante una interacción creativa basada en la argumentación y la escucha activa del interlocutor, espacios de acuerdo y autonomía, mediante el manejo de los códigos verbales y no verbales en discursos cohesionados y coherentes.

Competencia creativa e innovación cuya descripción es proponer y/o fomentar la elaboración de preguntas que exijan respuestas múltiples o no convencionales; así como el debate de ideas nuevas en la búsqueda de soluciones creativas desde la reflexión, comprensión, contrastación y cambio de postura en un ambiente de seguridad y confianza que faciliten procesos de innovación y cambio.

Competencia de autoconocimiento la cual se describe como la capacidad crítica y autocrítica, identificar las emociones propias y las de los demás para responder asertivamente ante éstas y actuar de manera constructiva y justa, buscando desarrollar un proyecto de vida propio.

La competencia tecnológica o de gestión tecnológica, la cual consiste en desarrollar y mejorar la gestión tecnológica, su operación y uso de manera adecuada, productiva y autónoma; que

¹⁵ En este punto se ha tomado la descripción literal de las competencias definidas del Gimnasio Fontana para describir la perspectiva desde donde son entendidas. Información tomada del documento institucional del Gimnasio Fontana titulado: UNA EVALUACIÓN HUMANA, INCLUYENTE Y TRANSFORMADORA escrito por Catalina Zuleta directora de desarrollo humano y currículo.

implica la búsqueda, manejo y presentación de información, basado en el análisis crítico de las implicaciones legales y sociales de su uso.

La competencia de trabajo colaborativo que se fundamenta como la capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente en la búsqueda y alcance de los objetivos propuesto en los proyectos o trabajos escolares; mediante la realización individual y conjunta de manera responsable de las tareas propuestas para el enriquecimiento de la comunidad.

La competencia de la valoración y respeto a la diversidad, la cual consiste en valorar la diversidad y multiculturalidad, propiciando redes de interrelación cultural con nuestra comunidad y la de los demás, comprensión de la identidad humana, respeto por la flexibilidad, globalidad y el sentido ecológico en búsqueda del bienestar personal, social y ambiental del presente y el futuro.

La competencia de la actuación ética descrita como la capacidad de tomar conciencia de las intenciones y resultados de las acciones humanas, actuar de manera constructiva y justa desde la perspectiva ética; prevenir y reconocer los errores de nuestras acciones incluyendo la oportuna reparación de los prejuicios causados a otras personas o a sí mismo.

Evaluar, sustenta el Gimnasio Fontana es entender que se evalúa para el aprendizaje, con retroalimentación y observación permanente con una perspectiva investigativa, en el marco de una escuela democrática, compleja, incluyente y transdisciplinar. El objetivo es el desarrollo de competencias en construcción permanente que le permitan al estudiante alcanzar su identidad y lograr un proyecto ético de vida. Así mismo se trata de comprender que los instrumentos dependen de estas concepciones y principios y que el fin último de los procesos no es calificar ni clasificar al estudiante, sino formarlo en lo humano, en la reflexión sobre sí mismo, el conocimiento y la realidad.

Los docentes no pueden evaluar lo que no se ha enseñado. Se trabaja a partir de instrumentos de evaluación que los conciben como los medios diseñados para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido. Es el instrumento a través del cual se expresa el saber hacer en contexto. Afirman que deben usarse diversos instrumentos como rubricas, checklist, ensayos, presentaciones, exámenes, juegos de roles, simulaciones etc. Plantean como elemento importante que los estudiantes deben conocer con anticipación la forma como serán evaluados, los instrumentos y los tiempos. Así mismo realizar retroalimentación oportuna, clara, pertinente y continua.

Co relación a la anterior descripción se presenta la interpretación, es decir la confrontación de dicha información con el marco teórico desarrollado.

**Interpretación.*

Se encuentra la enunciación de una visión de currículo global e integrado que tiene en cuenta múltiples dimensiones del ser humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo ético, lo estético y lo formal. Se le otorga una condición de flexibilidad al mismo al resaltar que no se esta sujeto a modelos del mercado y que busca lograr transformación social. Una propuesta educativa que pretende cambios a nivel local y global, reconociendo la autonomía, la diferencia y el pluralismo.

Se puede identificar también un conjunto de acciones en el campo curricular sustentados en la búsqueda de un cambio en la organización escolar, como propuesta de innovación que persigue transformaciones internas para alcanzar esa visión de escuela que se menciona anteriormente.

Esta iniciativa de innovar podría tipificarse según las tendencias expuestas por el profesor Alfonso Tamayo (1999) como aquella innovación entendida como “un cambio para el

mejoramiento pedagógico educativo y de enseñanza-aprendizaje”, ya que se parte de la pregunta: ¿es posible la articulación horizontal del currículum a partir de planteamientos universales? y que genera situaciones nuevas en la institución pasando por fases de exploración, investigación y desarrollo de nuevas ideas entre otras, con el fin de mejorar las practicas a partir de una meta especifica como lo es la articulación del currículum.

Se puede develar también que lo expresado en lo documentos institucionales del Gimnasio Fontana expone su propuesta al campo de discusión sobre la relación entre innovación-investigación y sistematización de experiencias. Ya que plantea que la construcción de su propuesta curricular ha sido el resultado de un proceso de investigación que se inició en el año electivo 2007-2008 a partir de una pregunta originada en las discusiones del consejo académico y que dicho proceso dio origen a la construcción de un marco de referencia sobre integración curricular y a la generación de procesos de formación docente a partir de la reflexión sobre la acción. Todo esto a partir de la utilización de la metodología de sistematización de experiencias para lo cual se plantean tres ejes de sistematización (cambios en la didáctica, proceso decisional y autonomía del docente y el impacto en el aprendizaje). Lo cual denotaría algunos elementos vitales para el proceso de construcción de innovaciones en el campo educativo desde la investigación como lo enuncia Alfonso Tamayo (1999) : gestarse a partir de procesos colectivos, tener un fundamento epistemológico y pedagógico, estar dentro de un proceso de investigación y tener algún nivel de sistematización.

Agregado a lo anterior se expone también una visión del maestro como un sujeto reflexivo y un agente activo dentro de la construcción del currículum. Se sostiene el ideal de formar dentro de la institución docentes investigadores como elemento primordial para la consolidación de una propuesta innovadora. Y se afirma que esto se ha logrado a partir de la consolidación de espacios

de formación docente a partir de conversatorios y talleres en torno a temas como integración curricular, investigación-acción y evaluación con asesorías externas pero también desde la construcción de redes internas de aprendizaje.

Lo anterior demostraría la intención de configurar el papel del docente desde una profesionalidad formativa siguiendo la tesis expuesta por Contreras Rolando (2009) a fin de conseguir mayor capacidad en los maestros para reconocer su compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes estimulando y evidenciando en el aula progresos y la búsqueda constante de un diálogo con sus pares a partir de una formación y perfeccionamiento centrado en la reflexión crítica y la capacidad investigativa. Además, se vislumbraría una formación docente que apunta a la construcción de profesionales autónomos que investigan y reflexionan sus practicas, convirtiendo las innovaciones en herramientas para lograr que la investigación genere avances en el conocimiento didáctico y pedagógico, según los aportes de la profesora Fabiola Cabra (2013).

En esta línea se identifica también en este análisis documental el propósito de desarrollar una integración de los conocimientos en esta propuesta curricular. Es decir se propende por una teoría de organización y uso de los conocimientos para enfrentar o resolver problemas, incluyendo y validando el conocimiento cotidiano o popular, reconociendo diferentes puntos de vista e interpretaciones. Esto se reafirma a partir de la postura de retomar algunos postulados de Edgar Morín sobre la complejidad para construir tres campos de estudio “el cuerpo, la tenencia de la tierra y la ciudad” de los cuales se desprenden problemas universales que deben abordarse y discutirse desde todas las áreas a partir de las planeaciones de los docentes y que además deben incluir y relacionar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Por consiguiente consolidan la integración como diseño curricular, construyen un modelo para recoger la intencionalidad de la integración de los conocimientos pero dándole organización al proceso

desde la programación, el desarrollo y la evaluación. Así los problemas base de este diseño deben estar conectados con la vida real y es ahí donde el Gimnasio Fontana construye los núcleos problémicos y permite que los docentes en compañía de los estudiantes construya las preguntas clarificadoras para conectar los contenidos propios de las disciplinas.

Esto sustenta la intencionalidad del Gimnasio Fontana en su propuesta curricular de propender por proceso de aprendizaje que apunten a la trandisciplina como concepto que permite superar el problema de la fragmentación de las disciplinas, permitiendo flujo y comunicación entre ellas. Además, de incentivar el desarrollo de la flexibilidad, la confianza, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación y la sensibilidad. Es necesario aclarar que en la documentación analizada de la institución se aclara que se espera que esto se logre a partir de colaboraciones entre los docentes y estudiantes que partan de lo inter, multi para llegar a lo trandisciplinar.

En consecuencia se da vía libre al desarrollo de dos modalidades de integración de currículum.

1) El desarrollo del método de proyectos ya explicado anteriormente desde los aportes de Kilpatrick y Jurjo Torres, quienes enfatizan que dicha metodología genera mayor compromiso de los estudiantes y el desarrollo de destrezas y talentos de estos en diferentes ámbitos y 2) La integración a un tópico generador que se basa en una estrategia interdisciplinaria, en la cual se formula un problema teórico fuerte que debe ser común a varias disciplinas y cuya solución requiere de la participación de todas ellas. Donde los saberes y procedimientos se articulan a partir del cuestionamiento y apoyo en el proceso de construir soluciones. Ejemplos de tópicos generadores dentro de la propuesta del Gimnasio Fontana podrían ser: ¿de qué manera es el cuerpo un vehículo de expresión de las diferentes culturas?; ¿cuál es la relación de mi cuerpo con el planeta?; ¿cómo podemos los seres humanos contribuir al cuidado del planeta y evitar desastres naturales?; ¿cuál es el impacto de los cultivos ilícitos y los métodos de erradicación?; ¿de qué

manera los recursos utilizados para financiar la guerra, servirían para erradicar el hambre en el mundo? entre otros.

En coherencia con los postulados anteriores el Gimnasio Fontana contempla la evaluación como un proceso coherente, integral, continuo, flexible y sistemático. Que busca medir el logro de los objetivos propuestos y que se sostiene en un enfoque por competencias que a la vez busca medir parámetros de eficacia, eficiencia y efectividad en la búsqueda de que los estudiantes aprendan a hacer en contexto. Estas premisas sustentan una visión de la evaluación que podría encajar en el modelo expuesto por Tyler (1932) al identificar claramente a los objetivos como el derrotero de parámetros a alcanzar y cumplir y que determinan la organización del currículum. Sin embargo, en el caso de esta institución no solamente obedecen a elementos conductuales. Es evidente que dentro del currículum del Gimnasio Fontana se han identificado y clasificado dichos objetivos que corresponderían a las competencias transversales y de cada área que se esperan obtener, pero a la vez en cada planeador se deben construir objetivos que conecten los conocimientos con las preguntas problematizadoras y construir situaciones y condiciones para demostrar el alcance de las secuencias de objetivos construida y se diseñan técnicas para medir el proceso de aprendizaje.

Ahora bien se incluyen un proceso de retroalimentación del proceso específicamente en el momento de aplicar las técnicas de medición. Sin embargo, uno de los postulados de Tyler es que este modelo puede presentar deficiencias ya que no se le puede reducir el criterio decisivo de la evaluación únicamente a la última parte del modelo para evidenciar los resultados de los estudiantes sin identificar o analizar los métodos y procedimiento aplicados durante el proceso.

No obstante esta reconstrucción documental también advierte sobre etapas de revisión del diseño curricular a partir de procesos reflexivos del docente a partir de la autoevaluación del mismo y a su vez un proceso de coevaluación con los coordinadores de área. Si esto es así, se podría interpretar que la institución esta adoptando las dos funciones que le otorga Scriven (1967) a la evaluación. Por un lado la evaluación sumativa que pretende medir la eficacia del programa a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes a las exigencias de esta propuesta curricular y por el otro una función formativa de la evaluación al intentar abrir canales para la discusión y reflexión de los actores que participan en el diseño y ejecución del programa con el fin de mejorarlo dando paso a un estudio comparativo sobre los niveles de alcance de los objetivos propuestos.

A continuación se muestran los hallazgos obtenidos del análisis documental sobre tres documentos que hacen parte de la gestión curricular (**plan de unidad, matriz para la valoración de la planeación de los docentes y una guía para el desarrollo de proyectos**), que permitirán realizar un paralelo frente a la información obtenida en la caracterización de la institución trabajada en el apartado anterior.

5.2.1.3 Documentos de gestión curricular.

Los documentos seleccionados para este análisis son: primero un plan unidad, documento que concretiza la planeación de cada docente trimestralmente y que reúne todos los elementos vistos anteriormente en la descripción del modelo pedagógico de la institución. En un segundo momento se trabaja sobre el documento “matriz de evaluación sobre los planes de unidad”, este constituye la valoración y evaluación que los docentes realizan de sus planeadores para encontrar coherencia y consistencia frente al modelo pedagógico de la institución. Finalmente se toma

como foco de análisis una guía de integración curricular que utilizan los docentes para generar procesos de consolidación de proyectos. De cada documento se realiza un proceso de descripción. Para verlos en detalle ver los anexos 3, 4 y 5. Posteriormente se realiza una interpretación en conjunto de los tres formatos.

**Descripción:*

1. Plan de unidad: el documento que se puede apreciar en el anexo 3 constituye en el formato que utilizan todos los docentes de la institución para desarrollar sus planeadores de clase. En este caso específico se utiliza para plasmar la planeación equivalente a un trimestre, ya que el año escolar está dividido en tres para el Gimnasio Fontana.

Dicho formato también se titula como guía de diseño curricular y para este caso obedece a la planeación de grado primero, lo cual demuestra que se construyen por grado. En su encabezado se encuentra la posibilidad de poder utilizar el formato para el desarrollo del plan de unidad o de proyectos, por lo que se puede concluir que el mismo procedimiento se utiliza para la planeación de un solo espacio académico o de propuestas entre diferentes áreas. En este caso solo aparece una docente como autora del documento pero llama la atención que este plan de unidad corresponde a las áreas de español y ciencias sociales. Lo que quiere decir que la misma docente dicta los dos espacios académicos o integra las dos áreas.

En el documento se plantea un núcleo integrador que es “el cuerpo” y se presenta una pregunta problema bajo el nombre de núcleo problémico que corresponde a: *¿de que manera es el cuerpo un vehículo para aprender sobre mí, los valores y lo que me rodea?* Parece que de este interrogante se desprenden otras preguntas bajo el nombre de “preguntas clarificadoras”, más concisas y puntuales a temas y habilidades.

Posteriormente se encuentra una distribución del contenido de este documento en casillas agrupadas de la siguiente manera de izquierda a derecha. 1)Objetivos, 2) actividades, 3)recursos y 4) evaluación. Se plantean los objetivos como metas a alcanzar que para este caso específico se centran en procesos de identificación, organización y producción. En las actividades se lista un sinnúmero de eventos que tal como están redactados dan la sensación de que la responsabilidad de su desarrollo y cumplimiento recae en los estudiantes. Además, en algunas de ellas no es clara la relación o secuencia. Así mismo presentan ambigüedades y realmente no se comprende lo que el estudiante debe hacer. Por ejemplo: “ Leer oralmente y comprender textos cortos narrativos, poéticos, informativos y gráficos acerca del cuerpo. Tal y como esta redactada obedece más a una meta que cumplir, en consecuencia algunas actividades se asemejan más a objetivos que a estrategias de aprendizaje. Que tal como se describe en la guía de diseño curricular que conocen todos los docentes de la institución están orientadas a estrategias o experiencias de aprendizaje¹⁶.

Frente a los recursos se establecen elementos físicos y tecnológicos que serán utilizados para el desarrollo de las actividades y el tiempo estipulado para lograrlo. La última columna corresponde a la evaluación donde se enuncia un ejercicio evaluativo para cada actividad pero este contiene el producto que se espera los estudiantes desarrollen y un instrumento con el cual se evaluará. Es de resaltar que la docente utiliza en varios apartados la palabra “calificar”.

2. Matriz de valoración para la planeación de los docentes (planes de unidad).

Los docentes diligencian este formato a partir de un proceso de auto reflexión sobre sus planes de unidad cada trimestre. Posteriormente tiene una reunión con los coordinadores de área quienes también los desarrollan y junto con ellos realizan un proceso de coevaluación. En este caso se

¹⁶ “Se define como estrategia o experiencia de aprendizaje al conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional para aprender significativamente resolver un problemas”. (Díaz Barriga, Castañeda y Lule 1986; Hernández 1991) Tomado de: Guía de diseño curricular Gimnasio Fontana 2013.

analiza el proceso que realiza una docente del área de ciencias sociales con su plan de unidad para grado noveno durante el tercer trimestre del año electivo 2012-2013.

El formato contiene indicadores de evaluación para cada uno de los apartados o secciones del formato de plan de unidad que se trabajó anteriormente. Es decir se le pide al docente que haga una evaluación desde el núcleo integrador, pasando por núcleo problémico, preguntas clarificadoras, objetivos, actividades, recursos y evaluación. Para cada sección se establecen unos parámetros que son extraídos de la guía de diseño curricular, documento que orienta la construcción de estos documentos y que todos los docentes conocen. Los docentes deben evaluar las partes del plan de unidad dentro de la siguiente escala: “no se evidencia”; “se evidencia parcialmente” y “se evidencia totalmente”. Además, encuentran una casilla para realizar observaciones a cada ítem evaluado. En el caso de la matriz que se analizó la docente colocó su evaluación de la siguiente manera: 10 ítems en “se evidencia totalmente” y 11 ítems en “se evidencia parcialmente” de un total de 21. Ninguno aparece en “no se evidencia”.

La docente en sus observaciones plantea que en su experiencia de planeación fue vital tener ya establecidos los núcleos problémicos ya que le permitió alinear de manera fácil los contenidos propios de sus áreas, ya que estos contenían elementos problematizadores de la realidad y eran pertinentes a los intereses de los estudiantes. Encuentra también que las preguntas clarificadoras le permitieron brindarle a sus estudiantes una visión más amplia de su disciplina y conectarla al contexto real logrando asociarla a problemas universales. Considera que durante el proceso de elaboración de objetivos, aquellos que son bien planteados permiten al estudiante un acercamiento fácil y cómodo a los contenidos, así como una comprensión de la finalidad del proceso de aprendizaje. Dentro de sus apreciaciones afirma que en su planeación el lugar donde se evidencia un mayor nivel de desarrollo de los aprendizajes que se esperan es en los objetivos.

Con relación al trabajo con otras áreas puntualiza que en ocasiones utiliza elementos o herramientas de otras disciplinas pero que realmente no hay un trabajo en equipo para el abordaje de los núcleos problemáticos. Plantea también que el trabajo sobre las competencias transversales que propone el colegio (comunicativa, creativa, tecnológica, actuación ética, autoconocimiento, trabajo colaborativo y valoración y respeto a la diversidad) no es tan claro en los objetivos, pero que en otros apartados del documento podría estar implícito. Lo mismo sucede con las actividades, sin embargo sostiene que estas están diseñadas para respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Concluye a la vez que uno de los grandes inconvenientes para el desarrollo de las actividades es la falta de tiempo por los múltiples eventos a los que asisten los estudiantes especialmente a nivel deportivo.

Frente a la evaluación dice haber realizado para ella un proceso continuo y sistemático sobre los avances y dificultades de sus estudiantes, pero este proceso no es tan evidente para los estudiantes y se debe trabajar en estrategias de evaluación mas desarrolladas y concretas. Ya que, en su opinión en el colegio la evaluación termina convirtiéndose en la elaboración de formatos que pierden su propósito y que en algunos casos carecen de profundidad o no se aplican por falta de tiempo.

Finalmente con relación al proceso de construcción del plan de unidad la docente sostiene que los elementos del formato guardan pertinencia y coherencia especialmente con los temas o contenidos del grado. Afirma que la articulación de trimestre a trimestre es casi obligatoria por como se configuran los núcleos integradores y problemáticos. Sin embargo, ella evidencia la integración solo al nivel de la conexión entre los contenidos con el núcleo problemático y las preguntas clarificadoras, pero no hacen referencia a la visibilización de este proceso en otras partes de su planeación. Además, contempla que se pierde la posibilidad de tener clara la

secuencia y articulación del grado anterior con este formato dejando de lado el desarrollo de un proceso continuo, profundo y de complejización de los aprendizajes en la verticalidad del currículum.

3. Guía de integración para trabajos por proyectos.

Se observa un formato donde se especifican los nombres que integran un “equipo proponente”, es decir un grupo de docentes que trabaja para plantear una propuesta de trabajo por proyectos. Para este caso aparecen 5 docentes representantes de las áreas de sociales, español, química, arte y ética que pertenecen a escuela alta (que agrupan a los grados 8, 9, 10 y 11). Esta propuesta busca desarrollarse en grado 10º durante el tercer trimestre del año electivo 2012-2013.

Se presenta un núcleo integrador que es la “Ciudad” y se plantea un campo de estudio que lo constituye la “Ciudad de Bogotá”. En esta línea construyen como núcleo problematizador la siguiente afirmación: “ Cuando las paredes cuentan historias”. Posteriormente aparecen dos columnas. La primera donde se inscriben múltiples interrogantes relacionados con el núcleo problematizador entre ellas: “¿es posible conocer una ciudad a partir de su arquitectura?; ¿cuál es la importancia de conservar el patrimonio cultural de una ciudad?; ¿de qué manera la fotografía es un apoyo invaluable de la historia”. En la segunda columna se listan diferentes actividades bajo la premisa de que podrían ayudar a resolver los interrogantes entre ellas están: “conferencias con expertos”, trabajo de fotografía”, “trabajo en la semana de la multiculturalidad” entre otras. Sin embargo no se puntualiza tiempos, fechas, responsables o mayor detalle para el desarrollo de las mismas.

Se presenta a continuación la interpretación frente a la descripción de los documentos de gestión curricular del Gimnasio Fontana de manera conjunta.

*Interpretación.

Con relación al plan de unidad es evidente que del núcleo problematizador se desprenden las preguntas clarificadoras con el fin de revelar relaciones directas con algunos contenidos y temáticas propias del grado para el cual se esta planeando. Por ejemplo en el documento presentado se encuentran como preguntas clarificadoras para el desarrollo de procesos lecto-escritos y la construcción de textos narrativos las siguientes preguntas: *¿Cómo mi cuerpo me ayuda a leer y escribir?* y *¿Cómo puedo construir universos narrativos a partir de mi cuerpo?*, las cuales corresponden a temas específicos del área de español. Para el desarrollo de nociones temporales y espaciales se encuentran las preguntas: *¿Cómo puedo organizar el tiempo con mi cuerpo?* y *¿De que forma mi cuerpo me permite ubicarme?*, temas vitales para el área de ciencias sociales. Estos elementos son indicios claros del interés por problematizar y contextualizar los conocimientos y aprendizajes. Sin embargo, dentro del documento hay una desconexión entre el núcleo problémico y las preguntas clarificadoras y los objetivos. Debido a que las preguntas diseñadas como clarificadoras y puentes de conexión con las temáticas no responden a cabalidad el problema universal que se plantea. Por ejemplo no abarcan el tema de valores que subyace como elemento importante en el problema que se pretende resolver: *¿De qué manera es el cuerpo un vehículo para aprender sobre mi, los valores y lo que me rodea?* Esto conlleva a que las preguntas clarificadoras sean disciplinares y a que los objetivos sean presentados de la misma manera.

Es decir, se sigue planeando desde los contenidos y simplemente se fuerza la relación con el núcleo problémico, perdiendo la posibilidad de realizar un abordaje complejo desde la disciplina

misma. Es más en ninguna parte del documento se vuelve a retomar las preguntas ni se busca darle respuesta. Esto se ratifica en el la autoevaluación que realiza la docente en la matriz de valoración de los planes de unidad, ya que se presentan dificultades en la elaboración de los objetivos cuando se busca conectarlos con los núcleos problémicos. Identificando problemas para abordar desde la disciplina los problemas universales que se proponen para la articulación horizontal del currículum. Además, queda claro en las afirmaciones de la docente que no se logran proceso de trabajo en equipo con otras área y se sigue planeado de manera individualizada. Más aun dentro de este segundo formato el ítem que evalúa el nivel o potencial de integración de la planeación del docente se reduce a la afirmación de si se encuentra “conexión entre los contenidos, las preguntas clarificadora y el núcleo problémico”, dejando de lado esta preocupación en las demás secciones del plan de unidad.

Para sumarle a lo anterior tal como se plantea el diseño del formato en la primera parte es evidente la intencionalidad por generar procesos de integración de los conocimientos a partir de la modalidad de “tópico generador”. Sin embargo, al obligar al docente a planear desde objetivos y actividades se retoman los elementos básicos del currículum por objetivos. De esta manera encontramos como se fragmenta el conocimiento cuando la docente construye sus objetivos por disciplinas. Los dos primeros hacen referencia al área de Español y los dos siguientes al área de Sociales, no se evidencia ningún tipo de integración entre las disciplinas desde lo inter o lo multidisciplinar.

Tampoco es clara la intervención o participación de los estudiantes característica imprescindible de la aplicación de esta modalidad de integración en la construcción de los planes de unidad. No se contemplan sus ideas, opiniones o intereses. Así mismo es poco visible en las actividades escenarios donde los estudiantes propongan a partir de la reflexión crítica. Por consiguiente en la

evaluación no se presentan claramente momentos de coevaluación o heteroevaluación. Los instrumentos enunciados para evaluar los productos son en su totalidad o listas de chequeo o rúbricas, los cuales parece ser son contruidos y propuestos siempre por los docentes. A pesar de ser herramientas que claramente contribuirían al desarrollo de una propuesta de evaluación formativa desde lo que se interpreta en este planeador recae en el marco de la evaluación sumativa. No se manifiesta dentro del plan de unidad procesos de construcción de estrategias evaluativas donde participen los estudiantes u otros docentes.

Ahora bien frente al tema de la participación del estudiante y la evaluación en el documento de guía de integración para trabajo por proyectos, tampoco es visible la voz del estudiante. No se parte ni de los preconceptos ni de sus interés. Y frente a la evaluación no es un tema de construcción colectiva con docentes y estudiantes dentro de este documento, lo cual debería ser primordial al plantearse un escenario de aprendizaje bajo esta modalidad. Sin embargo, si se develan elementos o intenciones en este documento con relación a la identificación y abordaje de problemas comunes desde varias disciplinas, se reconocen intereses por realizar transposición didáctica de cuestionamientos, herramientas o procedimientos de un área a otra y se reconoce un espacio cotidiano y próximo a los estudiantes como escenario de aprendizaje contextualizado y significativo. Surgen entonces las siguientes preguntas con relación a las conexión entre los documentos analizados: ¿Cuál es el tiempo o momento de elaboración de los mismos durante el proceso de planeación de los docentes del Gimnasio Fontana?; ¿Cuál alimenta a cual?; ¿Cómo hacer visible el trabajo adelantado en las guía de integración para el trabajo por proyectos en los planes de unidad?. Estos interrogantes ponen evidencian claramente algunas dificultades en el desarrollo de la propuesta de diseño curricular que se describió en el proceso de caracterización.

Para encontrar sentido a estos y otros interrogantes es necesario conocer la percepción de los docentes frente a la propuesta curricular del Gimnasio Fontana, por lo cual se da paso al análisis de las entrevistas aplicadas.

5.3 _FASE N° 2: aplicación de entrevistas

Para ver la estructura de la entrevista ver el anexo 6 y los textos completos de las entrevistas aplicadas remitirse al anexo 7. A continuación se presentan los hallazgos de esta fase de la investigación agrupados por las categorías correspondientes a cada pregunta:

PREGUNTA	CATEGORÍA
¿Desde la planeación que usted realiza cuales cree que son las finalidades del currículum del Gimnasio Fontana?	<i>FINALIDADES DEL CURRÍCULO</i>
¿Cuál es el impacto de los ejes temáticos y los núcleos problémicos en las prácticas de los docentes?	<i>IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS</i>
¿De qué manera las lecturas, los debates y los ensayos han transformado los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia para actuar de los docentes?	TRANSFORMACIÓN DEL ROL DOCENTE
¿Qué cambios se han presentando en la forma en que los docentes abordan su disciplina y su clase?	CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA
¿Cuáles son los avances, logros y	VENTAJAS O DESVENTAJAS DE ESTA

obstáculos de los docentes frente a su práctica pedagógica?	<i>PROPUESTA CURRICULAR</i>
¿Cuáles han sido los saberes construidos?	<i>CONOCIMIENTO NUEVO</i>

Se presentan la información de la siguiente manera:

Para cada categoría se presenta una etapa de **descripción** donde se realiza una narrativa sobre las percepciones de los docentes frente a la propuesta de integración curricular del Gimnasio Fontana. Para identificar los elementos vitales en las respuestas de los entrevistados se identificaran sus aportes con la letra **R** y un **número, ejemplo (R1)**. Ya que fueron 11 los docentes entrevistados. Posteriormente para categoría se presenta un apartado correspondiente a la **interpretación** siguiendo la línea del accionar metodológico propuesto por Eisner es donde se confrontan los enunciados de los maestros con los fundamentos teóricos de esta investigación. Se identificaron elementos recurrentes o de gran importancia en las descripciones que se organizaron en enunciados bajo el nombre de **categorías emergentes**, las cuales se identifican con **CE**, a partir de ellas se consolidan los argumentos de interpretación de la información.

1) Finalidades del currículo.

A la pregunta: ¿desde la planeación que usted realiza cuáles cree que son las finalidades del currículum del Gimnasio Fontana?

*Descripción:

Dentro de las percepciones de los docentes se encuentra que para dos maestros la finalidad del currículum del Gimnasio Fontana se centra en (R5) generar procesos de reflexión por parte de los profesores a partir de la construcción de los planes de unidad. Es decir desde la construcción de los ejes y núcleos problémicos se puede alcanzar la articulación del currículum a partir de la integración de los conocimientos y la superación de los límites entre disciplinas en el abordaje de problemas universales. Así se crean (R1) procesos de aprendizaje significativos para los estudiantes y los maestros piensan y analizan a profundidad lo que enseñan.

Ahora bien para tres maestros la finalidad del currículo de esta institución se concentra en (R2) establecer un conjunto de criterios, objetivos, planes y recursos que contribuyan al desarrollo integral. Es decir (R4) responder a los estándares del ministerio siguiendo la línea de objetivos, mallas curriculares y estándares; por lo tanto (R7) los documentos curriculares deben dar claridad a los docentes frente a los contenidos, procesos, objetivos, secuencias temáticas y maneras de abordar el conocimiento y (R8) definir con certeza los contenidos generales correspondientes a cada nivel de desarrollo para saber ¿qué se debe enseñar? .

Sin embargo, para otros la finalidad de esta propuesta curricular esta fundamentada en (R9) llevar a cabo la misión y visión del colegio, es decir orientado (R3) por premisas de autonomía, creatividad, solidaridad y el pensamiento crítico, en donde se promueve la investigación educativa, el desarrollo humano y se respetan las diferencias individuales. Buscando la (R6) la formación integral de los estudiantes en todos los aspectos humanos, proporcionando bases sólidas de conocimientos científicos, culturales, espaciales, socio – económicos, ético-políticos, estéticos, artísticos, desarrollando habilidades y actitudes para facilitar la participación en la vida

social y en el ejercicio democrático de la sociedad local, nacional e internacional. Lo cual se logra a partir del (R10) desarrollo de competencias para construir una sociedad desde la democracia, la autonomía, el respeto, la solidaridad, la honestidad y la creatividad.

Por otra parte un solo docente resalta como finalidad del currículum el desarrollo de una propuesta innovadora (R11) al buscar articular de manera transdisciplinar, desde la complejidad que habla Edgar Morin, las distintas materias. Con la finalidad de que los estudiantes perciban que las ideas y el conocimiento no son fragmentados, sino que es un todo que se puede enfocar de distintas maneras, o aún mejor, que todo se relaciona con todo y que lo que hay que aprender a hacer es ubicar esas relaciones, describirlas, analizarlas, controvertirlas en contextos y dinámicas particulares. También sostiene que éste currículo pretende acercar a los estudiantes a una dinámica global, de ciudadano del mundo que entiende lo local desde lo global, y lo global desde lo local, pues tiene la capacidad de moverse en los tres núcleos propuestos por Morin: cuerpo- tenencia de la tierra y ciudad. Alejándose cada vez más a los aprendices de la memorización y de la adquisición de conceptos per se.

Por ultimo dos docentes manifiestan que no se puede identificar claramente la finalidad del currículum ya que dicha propuesta presenta problemas y dificultantes entre la teoría y la práctica. Por ejemplo afirman que (F6) los documentos que se elaboran evidencian la falta de dirección de los procesos, ponen en evidencia la falta de coherencia entre estos documentos y la realidad del profesor y de sus estudiantes. Hay cambios dentro de de la propuesta sin dar tiempo a ajustes y una correcta implementación; todo esto genera que los documentos que se produzcan, a manera de cartas de navegación, no revelen la verdad sobre lo que necesitan profesores y los estudiantes. Y con respecto al desarrollo de las clases, cada profesor hace su mayor esfuerzo e intenta suplir los vacíos que la falta de un currículo ordenado y claro va dejando año tras año.

Además (R9) al intentar llevar a cabo la misión y visión del colegio se presentan problemas, ya que considera que una cosa son los criterios metodológicos, la didáctica y técnicas pedagógicas y otra el tipo de estudiante que se quiere formar. Con base en esto afirma que las finalidades del currículo en estos dos aspectos se contraponen y la realización de la primera no implica que se cumpla la segunda. Para el las finalidades del currículo en términos de cómo se enseña y qué se puede enseñar no están produciendo el estudiante que se quiere formar.

*Interpretación.

Para las interpretación de esta primera categoría estas son las categorías emergentes identificadas en las percepciones de los docentes:

CE1: integración herramienta de articulación.

CE2: integración de los conocimientos.

CE2: postura innovadora.

CE4: integralidad en la formación de los estudiantes.

CE5: contraposiciones en el modelo.

Es evidente que dentro de las posiciones de los maestros se sostienen dos visiones sobre el currículum frente a su practica dentro de la institución. Por un lado se concibe al currículum siguiendo los aportes de López Juan Ignacio (2005, p. 111) desde la visión tradicional al concebirlo como plan o programa de estudios. Como el elemento que define “lo que debe ser aprendido” y define el “orden en que debe ser aprendido”. Lo cual ratifica el poder regulador que se le otorga al currículum visibilizándolo como un conjunto de dispositivos normalizadores de la enseñanza, según las tesis expuestas por (Gimeno Sacristán 2010 p. 24). Por otro lado se tiene

una visión del currículum centrada en las ideas de de Stenhouse (1975) al verlo como un proyecto global, integrado y flexible. Razón por la cual debe mostrar de manera clara los principios generales a todos los actores del contexto frente a la planificación, evaluación y justificación del mismo.

Bajo esta segunda visión que algunos maestros tienen se defiende la finalidad de esta propuesta curricular por lograr la integralidad en la formación de los estudiantes, que aun mas reforzaría la idea de un postura del currículo a partir de una visión holística y critica de la educación. Por lo cual se centra en la integración de los conocimientos para crear una teoría de organización de los mismos a partir de la formulación y resolución de problemáticas universales, lo cual demarca la inclusión de elementos culturales dentro del currículum como creencias, valores, costumbres entre otros, elemento ya discutido por Alicia de alba (1991). Y a la vez se reafirma el postulado de utilizar la integración desde cualquier modalidad con el fin de lograr articulación del currículum vertical y horizontalmente. Es decir no solo dentro los elementos constitutivos del modelo pedagógico sino de este con relación a la visión y misión del colegio.

Sin embargo, también se encuentra dentro de las opiniones de los docentes afirmaciones relacionadas con algunas contraposiciones internas en la propuesta curricular del Gimnasio Fontana, especialmente entre los fundamentos epistemológicos del diseño y la construcción de métodos, procedimientos y técnicas par su desarrollo. Este panorama podría interpretarse desde dos elementos. 1) Un problema de representaciones dentro de la aplicación de la propuesta curricular de la cual habla Lundgren (1983) es decir donde el docente no encuentra claridad o satisfacción frente al currículum, debido a las diferentes exigencias y regularidades dentro del proceso de desarrollo y formación del contexto escolar en el que esta inmerso y 2) claramente podría ser un ejemplo de las brechas existentes entre el currículum oficial y el currículum oculto

de cualquier institución, que puede originarse por no dotar a los docentes de un andamiaje de recursos y estrategias para desarrollar nuevas habilidades frente a una nueva propuesta de currículum.

Finalmente frente a la visión de una finalidad del currículum como una postura de innovación, se puede interpretar esta desde dos tendencias. 1) Entendida como un cambio para el mejoramiento pedagógico-educativo y de enseñanza-aprendizaje expuesto por el profesor Alfonso Tamayo(1999), desde la cual la innovación es medible ya que se pueden analizar los propósitos y elecciones de los individuos para adaptarse a una nueva cultura a partir de la experimentación de situaciones que buscan cambiar lo establecido. Tendencia que es respalda por Gajardo (1998 en Barrantes Raúl 2010) ya que dichas transformaciones se generan en función de metas específicas ya sea por objetivos, conductas o programas para medir la efectividad y estabilidad, y 2) se puede inscribir en un tipo de innovación que hace énfasis en diseños de modelos pedagógicos donde estos se definen por un compuesto de saberes, contenidos conceptuales, finalidades formativas y tecnologías o técnicas para lograr en la cotidianidad de la escuela ciertos fines según los aportes de (Saldarriaga 1946, Barrantes 2010).

2) Impacto en las prácticas.

A la pregunta: ¿Cuál cree que es el impacto de los ejes temáticos y los núcleos problemáticos en las prácticas de los docentes?

Para algunos maestros (R1) estos elementos dentro de la construcción de los planes de unidad han permitido establecer conexiones con temas relevantes y pertinentes para los estudiantes, además han permitido un mayor acercamiento de las prácticas de los docentes al modelo pedagógico de la institución y la creación de espacios para el(F10) trabajo entre pares. En esta

misma línea se sostiene (R4) que los ejes y núcleos problemáticos promueven asociaciones más reales y significativas en el currículum a partir de procesos de reflexividad. (R5) Los docentes comienzan a pensar diferente, a entender los procesos de aprendizaje desde una visión más integral y a enseñar de manera más contextualizada a partir de preguntas que tienen sentido y que no solo buscan el conocimiento académico sino la comprensión del mundo. Además, a través de ellos (R6) se pueden enfrentar problemas concretos de la realidad, buscarles soluciones desde la integración del conocimiento y la planificación de actividades y proyectos transdisciplinarios que promueven el trabajo colaborativo. Se encuentra mayor coherencia entre lo qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Por lo tanto (R8) la influencia dentro de las prácticas es contundente al tener gran preponderancia en la planeación de las clases frente al énfasis en ciertos conceptos y la presentación de estos a los estudiantes.

Para otro de los docentes entrevistados (R11) estos elementos en su planeación y en su práctica le han permitido sentirse como investigador en su área y en el diálogo con otras disciplinas, ya que puede generar hipótesis, comprender muy bien los conocimientos de su área y visibilizar, analizar y evaluar las conexiones con otros campos de conocimiento antes de presentárselas a los estudiantes.

En contraste a las percepciones anteriores se encuentran las opiniones de otros docentes que argumentan dificultades y problemas al utilizar estos elementos dentro de su planeación y que encuentran influencias negativas sobre su práctica. Por ejemplo se afirma que (R6) una de las dificultades es que todos los docentes no conocen exactamente de qué se trata la propuesta curricular y cuál es su finalidad y lo que se aplica son interpretaciones que tal vez no persiguen el mismo objetivo propuesto por el colegio. Además al enfrentarse a esta propuesta (R4) el primer impacto es de estar inmerso en la incertidumbre y de rechazo frente a los cambios que se

propusieron. Incluso dos docentes sostienen que (R7) los ejes temáticos y los núcleos problémicos coartan la libertad del profesor y obligan a abordar los temas y los conceptos de manera arbitraria, por lo tanto, es difícil aproximarse en algunas disciplinas, a contenidos que merecen ser vistos con la ayuda de una línea cronológica que permita ubicar, contextualizar y relacionar lógicamente conceptos entre materias. Los ejes temáticos deberían poder ajustarse a los trimestres, es decir, no ser siempre abordados en el mismo orden. Por otro lado, se dejan de ver cosas importantes por estar ajustando los temas a los ejes y esto genera vacíos.

Agregado a lo anterior se manifiesta (R9) que el mayor impacto es el hecho de coartar la libertad académica del docente. ¿Cómo hacer que los docentes sean creativos e innovadores si se les impone qué enseñar y cómo hacerlo? Los ejes temáticos pueden abordar problemas que son esenciales, pero imponen una mirada, unos temas, y se excluyen otros que pueden ser igual o más importantes dependiendo de la disciplina. Todos los años viendo los mismos ejes en los mismos trimestres solo logran que el trabajo se vuelva repetitivo, donde cada vez es más difícil ser creativo e innovador, ya que toca ver los mismos ejes todo el tiempo. A medida que pasa el tiempo más rechazo producen, y más mediocridad.

*Interpretación

Para las interpretación de esta categoría estas son las categorías emergentes identificadas:

CE 6: asociaciones reales y significativas en el currículum.

CE 7: contextualización del aprendizaje.

CE 8: rol del docente como investigador.

CE 9: coartación de la libertad académica del docente.

Al hacer referencia a la presencia de asociaciones reales y significativas dentro del currículum, se develan elementos importantes en el procesos de integración como diseño curricular. Ya que teniendo en cuenta las tesis Beane James (2005) este permite programar experiencias auténticas que se relaciona con el contexto y para que esto suceda es necesario repensar y evaluar los elementos internos de currículum. Por ello los problemas base de este tipo de diseños deben tener importancia personal y social y estar conectados con el mundo real. De esta manera se busca una aplicación real del conocimiento permitiendo apropiación y representación de los esquemas de significado.

En consecuencia se manifiesta el escenario por excelencia para el desarrollo del trabajo transdisciplinar, el que puede llegar a convertirse según Torres Jurjo (2006, p. 67-70) en un proceso y una filosofía de trabajo para enfrentarse a los problemas y cuestiones de la sociedad; a partir del préstamo de instrumentos analíticos y metodológicos ó conceptos y modelos teóricos, que puede darse en distintas jerarquías desde lo multidisciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar.

Lo anterior sustenta los argumentos epistemológicos, metodológicos y sociológicos que expone Torres Jurjo (2006) para la consolidación de una propuesta de currículum integrado que son: reconocer la importancia de retomar conceptos y métodos de una disciplina para investigar en un campo diferente, lo cual brinda la oportunidad a los estudiantes de analizar problemas desde diferentes perspectivas. Y la necesidad de empoderar a los estudiantes como sujetos de la historia, capaces de comprender y transformar el mundo a partir de su capacidad crítica, participativa, eficiente y responsable.

Como derivación se obtiene el proceso de contextualización de los aprendizajes, al lograr dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje pensar en estructuras concretas, complejas e interconectadas para abordar el conocimiento. Dibujar la realidad a partir de las representaciones e interpretaciones de los actores dentro y fuera del contexto escolar, reconociendo sus preguntas, intereses y motivaciones. Problemas presentes en un currículum disciplinar y que se superan gracias al componente de flexibilidad que tiene el currículum integrado.

Frente al rol de docente como investigador podríamos visibilizar algunos elementos de esta propuesta curricular en concordancia con la propuesta de Stenhouse retomado por Gimeno Sacristán (1991, p 16) en la cual se habla de un modelo curricular que se basa en el proceso, a partir del respeto por la naturaleza del conocimiento y a su metodología, consideración del proceso de aprendizaje con relación a los dos primeros elementos. Lo cual es posible a partir de procesos donde el docente aprenda de su arte a partir de la investigación en el aula, con el fin de construir y aplicar conocimientos desde probar ideas y alternativas y así alinearse a los preceptos educativos y de su propia práctica. Si esto se logra en la práctica podría interpretarse un cambio frente a la postura de la enseñanza como lo expone la profesora Fabiola Cabra y otros (2013) al concentrarse en una visión de esta desde la crítica, donde el docente como profesional autónomo, investiga y reflexiona. En esta línea se puede evidenciar una relación entre docente investigador y docente innovador, ya que este último es quien transforma a partir de la sistematización de su proceso investigativo.

Incluso se podría hablar frente a la relación entre cultura de la investigación de los docentes y las prácticas pedagógicas, de un enfoque “de los sujetos de las prácticas”, es decir las prácticas como campos formativos donde se reconoce la subjetividad y se convierte en objeto de estudio, según los aportes de Fabiola Cabra y otros. (2013).

Por último frente a la coartación de la libertad académica del docente se puede intuir la percepción del desarrollo de la practica a partir de un currículum disciplinar que frena la capacidad de proponer, crear o transformar los elementos dispuestos. Lo cual va en contraposición de los elementos referentes a una propuesta de currículum integrado expuestas anteriormente.

3) Transformación del rol docente.

A la pregunta: ¿De qué manera las lecturas, los debates, los ensayos y la elaboración de los planes de unidad han transformado los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia de los docentes?

Para uno de los docentes (R1) la elaboración de los planes de unidad requiere de rigurosidad y la búsqueda de conexiones. Además, durante el proceso se han ampliado referentes sobre diferenciación, evaluación y nuevas didácticas. También (R2) se han ampliado los marcos de referencia con relación a elemento de vital análisis en el proceso de planeación como ¿Para qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? En esta línea se sostiene (R10) que estas herramientas han contribuido a la transformación de los supuestos de los docentes a partir de la generación de espacios de formación desde los cuales se fortalecen el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva sobre la práctica y la construcción colectiva. Es a partir de la construcción de ensayos y de los planes de unidad donde el docente es invitado a un análisis contante de su ejercicio y donde el conocimiento adquiere un significado social a partir de la investigación. Finalmente se enfatiza (R5) en que los docentes que llegan a trabajar al Gimnasio Fontana deben reevaluar ciertos presupuestos y modificar las formas de enseñanza a partir de la propuesta curricular.

En contraste con lo anterior dos docentes exponen lo siguiente: (R7) el trabajo realizado a partir de las lecturas, ensayos y debates no ha servido de mucho, ni ha sido un trabajo efectivo en contraste con los resultados que espera la institución sobre cambios rápidos en la practica de los docentes. Pues no se ha tenido un soporte claro. Para ellos, la construcción del plan de unidad no da cuenta de una ruta efectiva para que el docente cambie su practica o transforme sus supuestos epistemológicos. En esta misma línea (R9) opina que las lecturas, debates y ensayos no han sido de mayor profundidad, ni han aclarado nada de manera suficiente. Además que la rotación de profesores como los drásticos cambios entre un año escolar y otro, hacen que sea muy difícil construir una visión de conjunto por parte de los empleados. Los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia no son claros para nadie, ni los clásicos ni los contemporáneos. Lo que a algunos les sirve, a otros no, dependiendo el carácter del profesor, el tipo de disciplina, el curso, los estudiantes, etc... No es lo mismo los supuestos epistemológicos para una clase que implica más conocimientos prácticos que para una más teórica. No cree que se puedan meter todas las disciplinas bajo un mismo modelo epistémico. Al tratar de cambiar los modelos e imponer otros, se vuelven los profesores como los estudiantes en el modelo clásico autoritario, donde lo importante es pasar.

Por otro lado se encuentra a un docente que sostiene (R8) que estas actividades han permitido “aterrizar” la teórica curricular que propende la institución, pero solo al llevar a la practica las actividades y recursos sugeridos se comprende de mejor manera la propuesta curricular. Finalmente un docente explica que su responsabilidad sobre el currículo se reduce a aplicarlo dentro del aula de clases y no tiene mayor participación en los cambios que este sufra, ya que esto solo corresponde a las personas que lideran la institución. (R6)

*Interpretación:

Para las interpretaciones de esta categoría estas son las categorías emergentes identificadas:

CE 10: ampliación de referentes.

CE 11: formación docente.

Frente a la ampliación de referentes con relación a distintos temas como la evaluación, la didáctica y el currículum mismo se denota una actitud crítica en los docentes frente a los métodos y estrategias de enseñanza lo cual los invita a gestionar cambios y mejoras desde procesos de reflexión a partir de preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿para que enseñar esto o aquello? y ¿cómo enseñarlo? dentro de un proceso investigativo.

Lo cual es posible a partir del desarrollo de espacios de formación dentro de la institución los cuales han permitido definir necesidades y establecer estrategias de mejora de sus practicas que necesariamente requieren del trabajo colegiado. Esto permite pensar en una transformación en la habilidad de toma de decisiones por parte de los maestros ya que se convierten en elementos constitutivos, importantes y decisorios para ejecutar cualquier tipo de transformación en el campo educativo. Es hablar de un proceso de profesionalización docente siguiendo los postulados de Contreras Rolando (2009 p. 80) al generar procesos de valorización epistemológica y educacional, donde se desarrolla la habilidad para buscar diálogo constante con los pares para el intercambio de experiencias, conocimientos y referentes para ampliar el dominio de cualquier disciplina.

Además la investigación permite abordar el campo educativo como un fenómeno complejo, donde interactúan distintos elementos, por ejemplo la enseñanza no puede ser entendida como un fenómeno aislado del aprendizaje, de los sujetos, del currículo, de la comunidad entre otros. Todo esto ratifica la validez e importancia de los estudios que se realizan a partir de la

investigación-acción que permiten procesos de reflexión y sistematización dando paso a ideas innovadores según los aportes de Álvarez Gallego en el trabajo realizado por la profesora Fabiola Cabra (2013).

4) Ventajas o desventajas de esta propuesta curricular.

A la pregunta: ¿Cuáles son los avances, logros y obstáculos de los docentes frente a su práctica a partir de esta propuesta curricular?

Con relación a los avances se encontró que los docentes identifican como algo significativo la conexión y el trabajo entre diferentes disciplinas y que los estudiantes puedan acceder a conocimientos mas contextualizados (R1,R2,R5,R6,R10 y R11); además poder encontrar sentido y contexto a los conocimientos que se van a enseñar (R3) y mayor inclusión de las Tic's dentro del aula a partir de esta propuesta (R2), lo cual se hace mucho más evidente a partir del trabajo por proyectos (R3 y R6).

Consideran como logros identificar que (R4) la propuesta curricular del Gimnasio Fontana apunta a potencializar las habilidades en todas sus dimensiones. Proceso en el cual se ha trabajado para dejar claro (R9) que las clases no deben girar en torno a los profesores sino de los estudiantes y comprender (R5) que ellos tienen gran responsabilidad dentro de su proceso de aprendizaje.

Identifican que la visión de evaluación dentro de este diseño curricular ha ido adoptado elementos formativos (R5) y por esto se ha incluido e implementado más instrumentos y técnicas para recolectar información sobre el proceso de los niños(as). Además reconocen como grandes logros y avances la recursividad, creatividad e innovación de los docentes para planear sus clases (R7 y R8); la capacidad de reflexión sobre la práctica y la capacidad para reconocer las

necesidades y formas de aprendizaje de los estudiantes (R7 y R9). Así mismo el interés y compromiso de lograr que lo escrito en los planes de unidad se evidencia completamente en la realidad de las aulas (R10).

Frente a los obstáculos se pueden enunciar los siguientes: para algunos docentes los núcleos problemáticos limitan un poco la planeación de los docentes y deberían cambiarse con regularidad (R1, R2 y R8). También identifican que el diseño curricular del Gimnasio Fontana quiere abarcar muchas cosas y por esta razón en ocasiones se descuidan elementos importantes. Por ejemplo se quieren desarrollar las competencias transversales pero se descuidan procesos básicos de cada área (R5).

Para otros el colegio solo responde a modelos pedagógicos del momento o de moda y esto es un gran obstáculo ya que no permite secuencia, evaluación y análisis de las propuestas que se implementan (R3). Además se da la imposición de algunos elementos en la propuesta curricular (R9).

Agregado a lo anterior algunos docentes identifican como obstáculo la rotación de docentes que no permiten una implementación fluida y adecuada del modelo, así como la falta de actualización de los docentes (R6). Incluso otro gran obstáculo es lograr que todos los docentes de la institución estén conectados y trabajando por los objetivos que propone el modelo del colegio (R5).

Manifiestan también que no se tiene el suficiente tiempo para la planeación siguiendo todos los planteamientos de este diseño curricular (R9 y R10) y plantean que esto reduce la autonomía del docente frente a su práctica ya que debe enfocarse en diligenciar diferentes formatos. Sin embargo, un docente en contraposición a esta percepción sobre la autonomía sostiene que este

diseño curricular atribuye demasiada autonomía a los docentes en la planeación que en ocasiones se pierde la profundidad y complejidad de los conocimientos que se enseñan año a año y pueden hasta volverse repetitivos. (R5)

*Interpretación:

Para las interpretación de esta categoría estas son las categorías emergentes identificadas:

CE 12: cambios en la visión de la evaluación.

CE 13: limitantes del modelo curricular.

Es evidente en las percepciones de los docentes la referencia a diversos elementos como limitantes al desarrollo del modelo curricular que propone el Gimnasio Fontana. Sin embargo, esto se pueden encasillar en dos vías, 1) relacionados con elementos de administración de currículum dentro del colegio. Es decir referidos a la estructuración, diseño y ejecución del mismo. En este sentido en las organizaciones escolares se regula la eficacia y eficiencia de los programas, así pues determinar elementos como tiempo de planeación, niveles de autonomía del docente dentro del diseño, manejo de la contratación de docentes y diseños curriculares son variables que son contemplando dentro del proceso al concebir el currículum como un concepto dinámico. Estas variables en ocasiones puede convertirse en limitantes dentro del proceso de implementación de una propuesta curricular, especialmente por que genera desequilibrios al interior del contexto donde se desarrolla.

Ahora bien con 2)relación al cambio en la visión sobre la evaluación se puede develar un reconocimiento por la complejidad del termino mismo como bien lo enuncia Mateo Joan (2001 p.2), ya que la evaluación puede permitir recolectar información para ver los avances o

retrocesos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero a la vez permite reconocer procesos de mejora e innovación con relación a las demandas o características del contexto social.

Por ende algunos docentes del Gimnasio Fontana realizan un cambio al optar por un modelo de la evaluación hacia un modelo cultural-interpretativo siguiendo los postulados de Scriven(1937) y Eisner (1986) al tener en cuenta los resultados no previstos en la planeación inicial y generando procesos de crítica frente al contexto desde sus significados e interpretaciones.

De esta manera se estaría gestando un distanciamiento de un esquema técnico-instrumental de la evaluación para adentrarse a una perspectiva crítica de la misma, al buscarle sentido a las prácticas pedagógicas y a los procesos evaluativos según los aportes de Niño Zafra (1995). Lo cual es posible a partir de la utilización de una evaluación cualitativa para comprender la realidad de procesos contextualizados, intersubjetivos y complejos, solo a partir de espacios para la reflexión docente.

5) Conocimiento nuevo.

A la pregunta: ¿Cuáles han sido los saberes contruidos frente a la implementación de la propuesta curricular por integración del Gimnasio Fontana?

Para los docentes entrevistados como conocimiento nuevo que hayan adquirido a partir de su participación en la implementación de esta propuesta curricular se encuentra (R1, R4 y R10) nuevos aprendizajes con relación al campo de la función formativa de la evaluación, la metodología de instrucción diferenciada y la importancia de conocer a profundidad las necesidades de los estudiantes a partir de la construcción de diagnósticos. También los procesos mediante los cuales pueden encontrar conexiones con otras disciplinas, contextualizar los

aprendizajes para los estudiantes y construir rutas de búsqueda o indagación para que los niños(as) aborden diferentes problemas.

Por otro lado se concretiza como conocimientos nuevos el manejo de elementos que permiten la integración del conocimiento o la integración curricular lo cual puede evidenciarse a partir del trabajo por proyectos. (R2, R3 y R8). Así mismo un docente establece que para él comprender que el conocimiento no está fragmentado fue un nuevo aprendizaje (R7).

Otros docentes reconocieron la importancia del trabajo en equipo y colaborativo entre los estudiantes como entre los docentes como saberes nuevos (R5 y R6). Así como mayor creatividad y desarrollo del pensamiento crítico por parte de los docentes (R4 y R6). Además identificaron que el tiempo de planeación para la implementación de esta propuesta curricular es mayor pero que permite el desarrollo de clases con mayor profundidad (R5).

En cambio para dos docentes no hay conocimientos nuevos o no están claros aún (R7 y R9). En cambio una docente aclara que para reconocer que conocimientos nuevos se han dado durante el proceso es necesario comparar esta propuesta curricular con otras experiencias (R11).

*Interpretación:

CE 14: integración curricular.

CE 15: conectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE 16: actualización del conocimiento y la didáctica.

La experiencia práctica de una disciplina permite conocer mejor temas de otras disciplinas, los estudiantes tienen mejores resultados inmersos dentro de esta propuesta curricular, esta experiencia invita a los docentes a construir el conocimiento y no a impartirlo, el trabajo a partir

de la integración curricular fortalece en los estudiantes habilidades para la toma de perspectiva y el pensamiento crítico, la integración curricular despierta en los estudiantes un deseo sincero y autentico por conocer, estudiar y solucionar los problemas de la realidad. En la misma línea la integración curricular invita al docente a convertirse en investigador no solo para conocer las conexiones con otras áreas, sino también comprender la manera como aprender los estudiantes y como acceden al conocimiento.

Esta modalidad de organización de currículum a partir de un tópico generador que recoge los elementos de la integración de conocimientos, es interesante en la medida en que despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes, ya que lo que se estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas, estimula a los sujetos a analizar los problemas en los que se ven envueltos y a buscarles alguna solución. Así mismo los docentes construyen sus unidades didácticas dando un lugar relevante a las propuestas e intereses de los niños(as) dando paso a nuevos ambientes de aprendizaje con mayor experimentación. La planeación curricular va acompañada de un verdadero proceso de investigación que genera grandes cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual develaría mayor conectividad con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo es evidente que los docentes se han visto en la necesidad de generar procesos de actualización en sus disciplinas y en su didáctica, lo cual visibiliza Contreras Rolando (2009) al proponer a los docentes a estar en un proceso de formación y perfeccionamiento constante, el cual debe estar referido al contexto, es decir ningún aprendizaje es significativo sin entender el pretexto, el contexto, el contenido mismo del currículum.

Se finaliza el análisis de las entrevistas y a continuación se presentan la etapa de evaluación según el accionar metodológico de Eisner, es aquí donde construyen los juicios de valor teniendo en cuenta cuatro aspectos definidos “los actos educativos son complejos; segundo que la educación por su naturaleza, no es fácil de medir; es preciso observar sus cualidades mucho más que sus cifras y estándares, tercero es contextualizada, lo que quiere decir que atiende las particularidades de cada situación, lo que no impide por último hacer juicios que sintetizen de alguna manera lo particular de cada situación en el contexto de un campo mucho más amplio en donde se ponen en juego los hallazgos”. (Correa, Ibette 2013 p. 81). Se propone identificar los rasgos o características principales que permitan determinar si la propuesta curricular de integración del Gimnasio Fontana obedece a un proceso de innovación. Para lo cual se realiza un proceso de triangulación frente a los resultados presentados anteriormente.

5.4 FASE N° 3: Evaluación y construcción de juicios de valor.

- En la experiencia del Gimnasio Fontana se puede identificar a partir de la información recolectada la aplicación de un diseño curricular por integración, dicho proceso se gesta a partir de la intencionalidad de mejorar las practicas de enseñanza- aprendizaje y se consolida a partir de procesos reflexivos donde participan diferentes actores que hacen parte de la institución.
- La institución sustenta su currículum como propuesta de innovación en el campo educativo al lograr generar cambios internos desde las transformaciones al diseño curricular en busca de un mejoramiento pedagógico.

- Se adelantan a partir del currículum del Gimnasio Fontana procesos investigativos con relación a las prácticas de los docentes pero también frente al proceso de transformación de la propuesta curricular, su aplicación y evaluación. Bajo este panorama en algunos casos se logra empoderar a los docentes frente a su rol de investigadores con el fin de asimilar el modelo pero a su vez de dotarlos de capacidad para proponer cambios.
- La implementación del currículum integrado dentro del colegio ha contando con espacios de formación docente, los cuales han permitido a algunos docentes tener mayor comprensión de la propuesta y poder ampliar sus marcos de referencia frente a diversos temas importantes dentro del currículum como: la evaluación, la integración y nuevas metodologías en la didáctica. Reafirmando la tesis frente a la importancia de la actualización y la autonomía docente.
- Es contundente que la propuesta curricular que se esta desarrollando en este contexto curricular tiene como pilar la integración de los conocimientos y para ello han construido un diseño de su currículo basado en la integración frente a tópicos o núcleos generadores pero también a partir del trabajo por proyectos. Las dos modalidades han dado muestra de la proliferación del trabajo articulado entre diferentes áreas del conocimiento para abordar problemáticas universales y la inclusión de una visión multidimensional del ser humano al integrar las ciencias y las artes, elemento vital de la misión y visión del colegio. Evidenciando mayor contextualización de los aprendizajes, conexiones significativas e inclusión de elementos de la teoría transdisciplinar. El trabajar desde la

integración curricular esta favoreciendo procesos de transposición didáctica con relación a los conocimientos, procedimientos, metodologías, propósitos y formas de comunicación. Lo cual ha generado que los estudiantes puedan dar sentido, rigurosidad y aplicabilidad a lo que aprender. Además de dotarlos de herramientas que les permitan conocer y aprehender la realidad de manera creativa y crítica a partir de la resolución de múltiples problemas.

- Es posible sustentar que propuestas curriculares como esta pueden llegar a convertirse en los escenario predilectos para consolidar una cultura de la investigación, ya que conllevan a los docentes a asumir el rol de investigadores de sus practicas a partir de la adopción de una postura crítica frente a la enseñanza y la evaluación gracias al proceso de integración curricular. De esta manera se ha venido transformando la visión sobre la evaluación hacia una tendencia más interpretativa adoptando la función formativa. Pero es claro que este último elemento es incipiente en la planeación de los docentes y no es del todo clara en la percepción de los maestros.
- Sin embargo, también se evidencia que la aplicación de la propuesta presenta contradicciones entre la teoría y la practica. Lo cual se hace visible tanto en la documentación para la gestión curricular dentro de la institución al presentarse aun fragmentación de los conocimientos en los planeadores de los docentes especialmente por recaer en un diseño por objetivos y la ausencia de la participación de los estudiantes en la construcción de los mismo, son elementos preocupantes frente a una propuesta de integración. Además por las diferentes dificultades que se enunciaron por parte de los

maestros frente a la administración del currículum con relación a tiempos, secuencia, profundidad en los contenidos y rotación de docentes. Estos elementos son bastante preocupantes frente a una propuesta de currículum integrado. Los cuales pueden deber su origen a problemas metodológicos para la aplicación del diseño o problemas en los fundamentos epistemológicos de la misma. Lo cual se podría ratificar con la ambigüedad que se presenta en los docentes respecto a la finalidad del currículum del Gimnasio Fontana, ya que unos aún lo visibilizan desde su poder regulador mientras que otros lo leen como una propuesta de currículum global, integrado y flexible.

- Se puede determinar que el tipo de innovación gestada por el Gimnasio Fontana ha producido cambios del tipo neomovilismo que detonan una actividad innovadora, la cual procura la invención, la prueba y la definición de soluciones a problemas significativos. Esta innovación esta basada en un conocimiento relativamente pequeño, así como un volumen y una amplitud restringida de informaciones; sin embargo, el cambio es grande, motivado por una especie de una nueva visión, de nuevos sentidos, por otra manera de organizar las informaciones ya existentes.
- Se encuentra también que desde la relación entre la evaluación desde la complejidad expuesta en las declaraciones de la propuesta del modelo curricular del Gimnasio Fontana con relación a la descripción de unas competencias que influyen en las practicas evaluativas se presenta una gran ambivalencia e incoherencia en el discurso. Puesto que la primera supondría un reconocimiento de la integralidad del ser humano dispuesta claramente en las competencias académicas que se pretenden desarrollar y en la

experiencia a partir de los análisis realizados a la documentación curricular y la percepción de los docentes, es evidente una medición y evaluación a favor de distintos elementos de estándares de pruebas internacionales. Es claro que se presentan una pretensiones sustentadas en los preceptos de Morín pero en la practica se sigue evaluando por procesos, dilucidando un problema de abordaje claro del tema.

Se presenta a continuación las conclusiones y proyecciones de esta investigación traducidas en temáticas que constituyen los elementos emergentes del proceso investigativo producto de la crítica educativa que pueden constituirse como referentes de conocimiento y aportes al campo de la investigación educativa con relación al currículum y a la innovación.

4.5 FASE N° 4: Temáticas

Temática 1

La innovación desde la polisemia.

El termino innovación se ha convertido en el campo educativo en el paraguas de las diferentes pretensiones que se persiguen al aplicar diferentes cambios para obtener o conseguir los ideales de la escuela o de un proyecto educativo que se planteen en cualquier escenario o contexto con miras a encajar dentro de los preceptos, tendencias o parámetros sociales, económicos o políticos del momento. Lo que por cierto la convierte en objeto de estudio.

Es indiscutible que aun es un termino polisémico, un campo en construcción y por ende no se encuentran los elementos teóricos suficientes para evaluar o referenciar practicas educativas claramente como experiencias innovadoras como bien lo resalta en su estudios la profesora Fabiola Cabra (2013).

Sin embargo, es interesante denotar que entre los fines que moviliza la adquisición de este termino para las experiencias en educación se encuentra un interés de modernización en el mismo campo, como bien lo explica Barrantes (2010) se busca recuperar el sentido de la educación y vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje a problemas cotidianos. Bajo esta directriz los procesos de innovación en el campo de educación se han encuadrado en tendencias, rescatando aquí los aportes del profesor Alfonso Tamayo (1999) entre las cuales encontramos: la aplicación de nuevos métodos y estrategias para mejorar la calidad de la educación, como algo nuevo y diferente a lo tradicional, el desarrollo de actividades participativas de la comunidad o proceso de mejoramiento educativo y de enseñanza-aprendizaje. Siendo esta última tal vez la más utilizada. Si se analizan dichas posturas los referentes para su aplicabilidad o aplicación en el campo educativo recaen en la facilidad de su medición, la búsqueda de que los actores implicados se adapten a una nueva cultura, la aplicación de nuevos métodos o estrategias y el acoplamiento a nuevos programas lo que redunde en una discusión sobre la calidad y las reformas del sistema educativo. Es decir podría traducirse en el diseño y aplicación de cambios planificados. Es por esto que se puede concluir que la experiencia del Gimnasio Fontana esta dentro del esquema que utiliza el concepto de innovación de manera prescriptiva para enmarcar una situación en donde se buscaba un método ya construido, para darle respuestas y soluciones a ciertas necesidades y problemas pero donde no hay invención ni creación.

El problema de reducir la innovación en el campo educativo a la simple postura del mejoramiento en los procesos de enseñanza minimiza el poder transformador de la misma. Es decir, se obvia las relaciones que ponen de manifiesto desarrollar procesos de innovación en los contextos escolares referidos a campos de estudio entre la cultura y la innovación; la investigación y la innovación; y la importancia de un proceso de sistematización de experiencias.

Ya que son estos escenarios los que conllevaría a construir intencionalidades, transformaciones y rupturas reales y radicales con los modelos tradiciones que pueden generar reformas, renovaciones o lo que llama Fabiola Cabra (2013) procesos de innovación educativa. Así como también generar procesos alternativos pedagógicos que permitieran la construcción teórica a partir de la interpretación y transformación de la realidad a partir de cambios educativos donde intervengan factores ideológicos, políticos y pedagógicos saliendo del ámbito de la escuela.

Por lo anterior es de gran importancia en el análisis de las propuestas de innovación desde el énfasis del diseño de modelos pedagógicos tener en cuenta un estudio de los saberes, los contenidos conceptuales, las finalidades formativas y las tecnologías o técnicas de la organización. Además es vital identificar el papel y el sentir de los maestros al constituirse en parte importante de estos procesos en concordancia de los postulados de Rolando Contreras frente a la importancia de una “profesionalidad formativa”. Es decir la implementación de procesos de formación y perfeccionamiento de la labor docente con referencia al contexto, este último entendido como contenido.

Temática 2. El peligro de la estandarización de la innovación.

Ahora bien la innovación esta en riesgo de entran en el campo de la estandarización. Ya que bajo la visión de ser asumida como la denominación predilecta para el desarrollo de mejoras de cualquier tipo dentro de la escuela puede convertirse en un sinnúmero de rutinas. Por ende puede perder su sentido y dinámica frente al desarrollo externo, la generación de nuevo conocimiento, la conexión con otros agentes o elementos sociales en búsqueda de transformación. Así como frente a la legislación y podría ser incluida dentro de los parámetros de eficiencia, calidad y efectividad, y perdería legitimidad y significado para los docentes con relación a su practica.

Temática 3.

Investigar para innovar.

Es innegable a lo largo de esta investigación la reafirmación de la tesis que sostiene que el docente es el elemento fundamental para llevar a cabo cualquier cambio o transformación en la educación. Ahora bien, esto no es posible si no se consolidan procesos de “profesionalidad formativa”(Contreras Rolando 2009) para los docentes que provean de espacios de investigación para generar valorización y conectividad con su práctica y la de sus pares. Es este camino el que permitirá la consolidación de redes de aprendizaje para poder comprender los currículos desde el análisis, la reflexión y la crítica misma de los contextos escolares.

Para lo cual se necesita un cambio en la orientación de los modelos pedagógicos que permita a los docentes adquirir una “postura crítica frente al proceso de enseñanza” Fabiola Cabra.(2013), donde tenga cabida la reflexividad, la recursividad, la innovación y la capacidad de sistematizar.

Ya que para generar propuestas educativas de innovación se requiere la formación de docentes en investigación, con miras a convertirse en docentes innovadores. Así se podrá evidenciar en los docentes “actitud y deseo de cambio, mayor contextualización y riqueza conceptual y práctica, confrontación teórico-práctica y valoración de los modelos pedagógicos” (Tamayo Alfonso 1999 p.9).

Lo anterior permitirá sin lugar a dudas en palabras de Cambessie Jean Claude (1998 p.40) una reinención de la representación del objeto de acción, del conocimiento y de la práctica misma. Es aquí donde se hace necesaria un tipo de investigación participante en las escuelas (investigación-acción) con el fin de producir nuevos conocimientos en el campo de la didáctica y la pedagógica. Por consiguiente será posible dar carta abierta a una “cultura de la investigación

donde las practicas sean utilizadas para hacer investigación, para formarse en investigación ó como objeto de investigación”. Cabra Fabiola (2013)

En consecuencia el docente debe asumir un rol investigativo, interesado en la reflexión constante y compartida con los estudiantes y sus pares. Fortalecer la construcción de redes de aprendizaje dentro de las instituciones escolares y el desarrollo de un modelo evaluativo formativo. “ Si entre las finalidades de una unidad didáctica integrada está fomentar la capacidad de reflexión crítica, es imprescindible que las estrategias y pruebas de evaluación que se promuevan permitan comprobar hasta qué punto los alumnos y alumnas mejoraron su capacidad de análisis y reflexión crítica. Hasta que punto son capaces de reflexionar sobre las informaciones, perspectivas y experiencias en las que participan en las aulas. (Torres Jurjo 2006 p. 255)

Temática 4. Dilema “entre el currículum oficial al currículum oculto”.

Como resultado de esta investigación se encuentra una gran confusión sobre currículum. Pese a los diferentes aportes a este campo aun los docentes develan una comprensión de este como el plan de estudios. Se reduce entonces su concepción a una sumatoria de actividades programadas donde intervienen diferentes factores incluidos la didáctica y la evaluación en el campo escolar. Dicho pensamiento dificulta en gran medida el desarrollo de nuevas propuestas en el campo curricular, en ocasiones traducidas en oposición, inconformidad o desacuerdo. Sin embargo, lo que revelan es un gran dilema entre las pretensiones o intencionalidades del currículum oficial desde la legalidad frente al desarrollo del currículum oculto, ósea en la práctica misma. Es decir, pese a que los fines epistemológicos y metodológicos sean robustos y de gran profundidad, la puesta en practica de estos se ve truncada por un vuelco a las nociones de currículum desde su

potencial regulador por el afán de cumplir con el tema de calidad. Ejemplo de esto se evidencio en el estudio de caso que se reviso en esta investigación, en el cual se encontró la propuesta curricular del Gimnasio Fontana la cual es fuerte discursivamente con relación a la integración de la mano de elementos epistemológicos desde los postulados de la complejidad de Edgar Morín, pero que en la practica manifiesta bastantes dificultades y tropiezos en la percepción de los maestros para su implementación, especialmente por carencias frente a la claridad de su operacionalización.

Temática 5. Desequilibrio entre los avances y exigencias del campo de la investigación sobre el currículum y el ritmo lento de la escuela.

Con relación a lo anterior también se evidencia que hoy en Colombia se encuentra un altísimo desarrollo en el campo de la investigación sobre currículum, a partir de los aportes conceptuales frente a su significado, su desarrollo metodológico, su fundamentación epistemológica, las diversas formas de integración y evaluación del mismo. Todo esto como resultado a las diversas exigencias de los pedagogos y maestros, los requerimientos de la modernización de la escuela, la sociedad del conocimiento, la globalización, el reconocimiento de las diferencias en los procesos de enseñanza- aprendizaje, las singularidades de los contextos sociales, las interconexiones, el avance de la tecnología entre otros. Sin embargo, esto se encuentra en un gran desequilibrio frente a ritmo de la escuela para implementar transformaciones. Aun no se logra un adecuado transito de la teoría a las dinámicas internas de la escuela. Para que esto sea posible se requiere de una ruptura de la estructura escolar. Donde se reconfiguren y diseñen los espacios y tiempos. Donde se traspasen las fronteras de lo académico para darle entrada a los espacios sociales, extraescolares. Es decir, se necesitan repensar las lógicas institucionales con relación a los

cambios epistemológicos y didácticos en pro de permitir ejecutar las diferentes propuestas que permitan un escuela inclusiva, transformadora, interdisciplinaria etc.

Se puede ver una exposición de los resultados mas concisa en los anexos 8,9,10 y 11.

Conclusiones

Finalmente a modo de conclusiones se presentan algunos elementos del currículum que deben transformarse con miras a desarrollar propuestas de innovación en educación.

Desarrollo del currículum por investigación.

Las innovaciones en las instituciones educativas en el campo curricular deben estar dadas a partir del diseño, implementación y desarrollo de un currículum por investigación que permita más compromiso con la formación docente y la renovación y calidad de la practica educativa desde la acción misma, lejos de los planos discursivos.

***Integración curricular.**

Las propuestas de integración del currículum tienen en cuenta la interdisciplina ya que permite la reunificar el saber en un modelo que se pueda aplicar a todos los ámbitos del conocimiento, permiten procesos de transposición didáctica y el desarrollo de escenarios para la investigación. Se superan a partir de este modelo no solo el problema de la fragmentación del conocimiento, sino también se transforma la postura del docente y el estudiante frente al proceso de enseñanza. Así como los preceptos y fundamentos sobre la didáctica y la evaluación desde la visión instrumentalista. Genera la posibilidad de construcción de espacios de formación docente y la consolidación de redes de aprendizaje. Se reconoce la individualidad, la subjetividad, la diferencia dentro de la resignificación de las narrativas colectivas. Por consiguiente este proceso

permite la construcción de un currículum sustentado en la flexibilidad, la confianza, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación y la sensibilidad.

Contextualización de los aprendizajes.

El trabajo de integración del currículum debe apuntar a la contextualización de los aprendizajes como bien lo enuncia Barrantes Raúl (2010) “es el hecho de recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la solución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones de la condición humana diferentes a las cognitivas tales como la sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente de la construcción de comunidad y los ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo”.(p. 5) Contextualizar es la acción primordial de un docente innovador. Lo cual se logra a partir de una formación y perfeccionamiento centrado en la reflexión crítica y la capacidad investigativa del docente.

Superar los paradigmas de evaluación- hacia una perspectiva crítica.

Es imprescindible transformar la visión sobre la evaluación. Es claro que la evaluación desde la perspectiva técnica instrumental reduce su funcionalidad a la medición de resultados para constatar procesos de eficacia y eficiencia. Es necesario dimensionar el campo de la evaluación desde la perspectiva crítica, con el fin de encontrar sentido en las prácticas pedagógicas y por ende a la evaluación entendida como “un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación Niño 1995”. (Tamayo Alfonso 2010 p. 216).Es necesario consolidar procesos evaluativos en las instituciones escolares desde lo cualitativo, con el fin de otorgarle una función

formativa, democrática y participativa para comprender las relaciones entre los métodos, el modelo pedagógico, los actores educativos y la sociedad. Debe ser la evaluación y la didáctica elementos básicos de la reflexión permanente en procesos de innovación educativa a partir de un diseño de integración.



Utilizar un enfoque por investigación para evaluar propuestas de innovación educativa a partir de diseños curriculares por integración.

Retomar este modelo de evaluación permite comprender que la evolución del currículum depende únicamente de la escuela. Bajo esta premisa el currículum puede ser modificado año a año como elemento de un proceso de adaptación y mejoramiento, lo cual enuncia la necesidad de concebir la flexibilidad como elemento vital para introducir elementos de transformación al currículum, a demás quien desarrolla el currículum debe verse como un investigador “el currículum que crea ha de ser juzgado entonces teniendo en cuenta si hace progresar nuestro conocimiento, que si es correcto o no. Está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adaptarse.....además sus dilemas deben ser importantes. Sus limitaciones reflejarán dificultades auténticas y significativas”. (Stenhouse, 1991 p. 174). En esta línea este modelo de investigación intenta comprender el currículum y no juzgarlo por méritos, la evaluación se constituye en un proceso que guiaría la construcción del mismo, además el diseño del currículum puede desarrollarse a partir de variables contextuales lo cual se convertiría en un gran aporte al campo investigativo en educación. A demás de otorgarle el rol de investigador al profesor al promover una actitud crítica y responsable, con su papel como educador.

A manera de cierre: esta investigación me ha permitido comprender elementos importantes en la investigación, transformarme como persona y como docente, realizar algunos aportes al campo de las innovaciones y mirar con ojos críticos la cotidianeidad de la institución donde trabajo.

Anexos.

Anexo 1

Esquema de ayuda para las discusiones practicas iniciales de la planificación de un currículum.

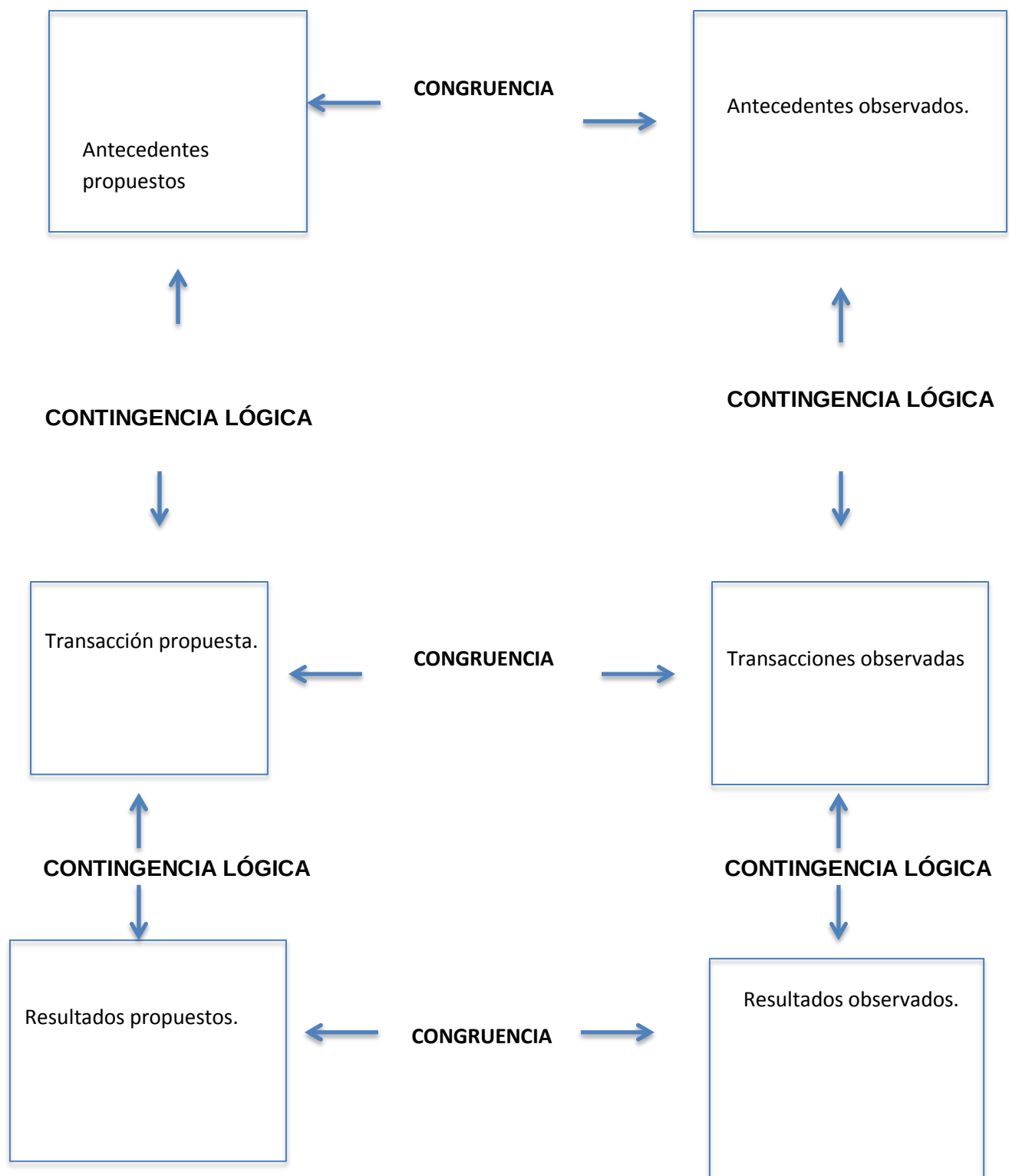
Desarrollado en 1980 por Schools Council Británico.

Apuntes para la reflexión sobre la planificación de un currículum integrado.	
1. La primera pregunta y probablemente la más importante: ¿POR QUÉ? ¿Por qué se quiere integrar?	¿Qué nos lleva a considerar la integración? ¿Qué resultados se proveen para la escuela? ¿Qué resultados se perciben para otros miembros del personal, y para ti mismo?
2. Cuestiones acerca de las personas: ¿QUIÉN hace la integración? ¿Qué estudiantes? ¿Qué profesores? ¿Cuál es el estatus de los involucrados? ¿Cuáles son sus afiliaciones departamentales? ¿Es su compromiso para la integración un compromiso departamental? ¿Cuáles son las actitudes de los involucrados y de los potencialmente implicados? ¿Cuántos docentes? ¿Cuántos estudiantes?	¿Es el alumnado? ¿O son los profesores? (¿Estáis seguro?) ¿Sólo los más jóvenes? ¿Los menos capaces? ¿Por qué? ¿El experimentado? ¿Sin experiencia? ¿Voluntarios? ¿Cuál es el estatus a título individual y el status de los departamentos de los que proceden? ¿es un compromiso extra-departamental? ¿Conservarán sus roles dentro del departamento? ¿Cuáles son las implicaciones si lo hacen así o no? ¿Entusiasmo? ¿Tolerancia? ¿Apatía? ¿Oposición? ¿Cómo estarán organizados? ¿Cómo se seleccionarán? ¿Con qué horario?
3. Reflexiones acerca de los CONTENIDOS Y MATERIAS: ¿QUÉ se quiere integrar? ¿Cuál es la naturaleza de las disciplinas a integrar? ¿Satisface el currículum integrado los criterios de otros? ¿Cómo es la relación con los departamentos existentes?	Es la integración multidisciplinar, interdisciplinar, extra disciplinar, temática....? ¿Incluye la historia, geografía, lengua....? ¿Serán enseñadas además estas disciplinas fuera del marco de la integración? Si es así, ¿Cómo definiría su contenido? De lo contrario, ¿quién decide lo que se incluye en la integración? ¿Sobre qué base? ¿Se aceptará la dirección del departamento de historia, geografía etc.,.... Para preparar la evaluación del trabajo, por ejemplo?
4. Preguntas sobre el MARCO	¿Se involucrarán en la discusión sólo

ORGANIZATIVO: ¿Qué modalidad de COMUNICACIÓN? ¿Cuáles son los límites que aceptan los departamentos? ¿Cuáles son las implicaciones para los horarios? ¿Cómo serán agrupados los alumnos y alumnas? ¿Cómo se tomarán las decisiones? ¿Cómo se harán efectivas?	algunos miembros del personal docente? Si es así, ¿quiénes? ¿Cómo se mantiene informado el resto del staff? ¿En general, qué clase de comunicación se desarrolla dentro de la institución escolar? ¿Existe alguna evidencia de cooperación? Si el horario es cerrado, ¿cómo encaja esto con las necesidades de los demás? ¿Cuándo es necesario hacerlo? ¿Grupos de duración anual? ¿Grupos nuevos cada medio curso? ¿Agrupados por nivel de capacidades? ¿Mezclados en cuanto al nivel de habilidades? ¿Cuál es la labor del departamento de educación especial y orientación? ¿Con un profesor o profesora en cada aula? ¿Existirá enseñanza en equipos? ¿Por un pequeño grupo del profesorado, el de más antigüedad? ¿Reuniéndose los directores de departamento? ¿Por la totalidad de las personas? ¿Mediante una declaración de principios de los directores de departamento?
5. Cuestiones relacionadas con los RECURSOS: ¿Cuánto TIEMPO se dedicará al proyecto curricular integrado? ¿Cuáles son las implicaciones para el uso del ESPACIO? ¿Qué RECURSOS están disponibles? ¿De qué recursos adicionales se precisará? ¿Se dispondrá de espacio y tiempo para la PLANIFICACIÓN?	¿De dónde se sacarán este tiempo? ¿Es aceptable para esas preocupaciones? ¿Quién toma estas decisiones? ¿Y con qué criterios? ¿Existirán aulas por especialidad? ¿Habrá un aula de recursos? ¿Facilidades de reprografía? ¿Especialistas de medios de comunicación? ¿Cómo los obtendremos? ¿Mediante compra?, ¿alquilados?, ¿del almacén?, ¿de material de desecho? Éstos estarán disponibles: a) ¿Inicialmente? b) ¿A lo largo de todo el programa?

Anexo 2**Diagrama de modelo evaluativo de Stake.**

Datos descriptivos.



Anexo 3

Ejemplo diseño curricular grado 4 escuela primaria.

DISEÑO CURRICULAR 2011-2012 I TRIMESTRE		☒ PLAN DE UNIDAD ☐ PROYECTO INTEGRADO	
DOCENTES: Mary Paredes	CURSO: Primero A B C	ÁREAS: Español-Sociales.	FECHA: Septiembre de 2013
NÚCLEO INTEGRADOR: El cuerpo		NÚCLEOS-PROBLÉMICOS: ¿De qué manera es el cuerpo un vehículo para aprender sobre mí, los valores y lo que me rodea?	
PREGUNTAS CLARIFICADORAS: ¿Cómo mi cuerpo me ayuda a leer y escribir? ¿Cómo puedo crear universos narrativos a partir de mi cuerpo? ¿Cómo me puedo organizar en el tiempo desde mi cuerpo?, ¿De qué forma mi cuerpo me permite ubicarme en el espacio?			
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSO(S)/TIEMPO(S)	EVALUACIÓN
Identificar en los textos el cuerpo como detonante para procesos de interpretación y producción de textos.	Reconocer y escribir en un esquema de sí mismo, una lista de cualidades físicas y formas de cuidar su cuerpo en un brazo y en el otro, hacer una lista de cualidades como persona.	Hojas, lápices (2 horas)	Esquema presentado por el niño evaluado mediante rúbrica
	Realizar los ejercicios de lectura predictiva e hipotética.	Libro imagina 2 (1 hora semanal).	Ejercicios de lectura hipotética desarrollados corroborados mediante answer key.

	Leer y analizar auto biografías de personajes conocidos	Auto biografías de personajes conocidos. (2 horas)	Guías de comprensión textual corroboradas mediante answer key. .
	Escribir y leer ante sus compañeros una autobiografía	Hojas, lápices (4 horas)	Autobiografía entregada y calificada mediante Check list)
	Leer e identificar elementos constituyentes básicos de un texto narrativo.	-Libro “La pequeña niña grande” Y ejercicio impreso. (4 horas)	Guía de comprensión escrita y check list de comprensión oral.
	Leer oralmente y comprender textos cortos narrativos, poéticos, informativos y gráficos acerca del cuerpo y construir modelos a partir de ellos.	Antología de textos narrativos, plastilina, greda y diversos papeles para realizar figuras humanas. (4 horas)	Figura moldeada que corresponde a una representación del cuerpo con diversos materiales calificada mediante rúbrica
	Clasificar nombres, adjetivos y acciones a través de una competencia por grupos en relación con los textos leídos.	Fichas con nombres, adjetivos y acciones (3 horas)	Cuadro de clasificación evaluada mediante check list.
	Realizar comparaciones de características de personajes para producir narraciones a partir de imágenes.	Fotos de personas del colegio, hojas, lápices (2 horas)	Textos producidos a partir de las imágenes corroborados mediante rúbrica.
Proponer y producir textos en los cuales se evidencie interiorización del código escrito y configuración de universos narrativos a partir del cuerpo.	Realizar ejercicios físicos y juegos para afianzar la lateralidad y reforzar la motricidad fina en la producción gráfica.	Fichas con letras mayúsculas y minúsculas, pinturas, hojas. (3 horas)	Letras producidas por los niños en fichas y calificadas mediante check list.
	Producir textos descriptivos a partir de sí mismos.	Esquema, cuaderno, lápices (2 horas).	Textos descriptivos de 2 párrafos autobiográficos calificados mediante rúbrica.
	Producir textos con estructura literaria a nivel narrativo.	-Libro letras. Delta TIEMPO: una hora semanales	Ejercicios escritos de estructura literaria corroborados mediante answer key. .
Organizar y comprender eventos en espacios de corta duración relacionados con el cuerpo en términos cronológicos	Organizar secuencias de eventos de acuerdo al orden en que sucedieron.	Imágenes en secuencias relacionadas con el cuidado del cuerpo. (2 horas)	2 secuencias de eventos organizadas cronológicamente corroboradas con check list.

simples.	Dibujar eventos que ocurrieron en espacios de corta duración (ayer, hoy, mañana) y discutir acerca de los mismos.	Crayolas, tiza, marcadores, pintura. TIEMPO: 2 horas	Dibujos de eventos contemplados desde check list y rúbrica de participación oral individual.
Identificar nociones básicas de georeferenciación en relación con el cuerpo para ubicarse en el espacio.	Realizar ejercicios físicos y juegos para afianzar la lateralidad, sus destrezas georeferenciales y reforzar la motricidad fina.	Juegos y ejercicios físicos. (2 horas)	Rúbrica de participación en juegos individual.
	Reconocer las nociones de izquierda, derecha, arriba, abajo, adelante, atrás en una imagen referida al cuerpo.	Cuadros famosos e imágenes referidas al cuerpo. (2 horas)	Check list de reconocimiento de nociones individual.

Anexo 4.

Matriz de valoración para la planeación de los docentes.

GIMNASIO FONTANA MATRIZ DE ANÁLISIS CURRICULAR				
TEACHER: Margarita Leal Parada	TRIMESTRE: III	GRADE: Noveno	ÁREA: Sociales	DATE: 14 Junio de 2013
INDICADOR	NO EVIDENCIA	SE EVIDENCIA PARCIALMENTE	SE EVIDENCIA TOTALMENTE	OBSERVACIONES
1. Los Núcleos Problemáticos: Contienen elementos problematizadores de una realidad compleja y pertinente para ser transformada por los estudiantes			X	El tener ya establecidos los núcleos problemáticos permitió alinear de manera clara los contenidos vistos en el plan de unidad durante el trimestre.
2. Las preguntas clarificadoras están asociadas a los núcleos problemáticos y contenidos de la disciplina trascendiéndola.			X	A través de las preguntas clarificadoras se le dio al estudiante una visión más amplia de la disciplina y su relación con el contexto y el núcleo problemático.
3. Los objetivos:				
a. Evidencian la integración curricular al estar directamente asociados con el núcleo problemático y las preguntas clarificadoras.			X	Durante el proceso de elaboración los objetivos que son bien planteados permiten que el estudiante se acerque a los contenidos y comprenda e interprete la finalidad del proceso de aprendizaje.
b. Son observables y medibles.			X	Es evidente una clara delimitación de los temas y las épocas, así como su finalidad.
c. Están relacionados con el nivel de desarrollo de los estudiantes llevándolos a niveles de aprendizaje superiores.			X	Desde su planteamiento, los objetivos, incentivan el aprendizaje a través de la creatividad y la curiosidad de lo expuesto en ellos.
4. Los procesos.				
a. Evidencian un aprendizaje contextualizado y lo que los estudiantes están en capacidad de hacer con el conocimiento.		X		Dependiendo del objetivo a desarrollar, los procesos quedan planteados de manera general y pierden la posibilidad de ser mas profundos.
b. Dan cuenta de las competencias transversales (comunicativa, autoconocimiento, creatividad, tecnológica, trabajo colaborativo, valoración y respeto a la diversidad, actuación ética)		X		Al ser un proceso por objetivo, no se trabajan todas las competencias transversales de manera clara, pueden estar intrínsecas dentro del proceso pero prevalecen solo algunas de ellas.
5. Las actividades:				
a. Atienden las diferentes maneras como los estudiantes			X	Fueran pensadas, planeadas y realizadas según

aprenden.				los criterios de diferenciación para que los estudiantes se acercaran al conocimiento de diferentes maneras.
b. Son variadas e interesantes.			X	Se llevaron a cabo diferentes actividades que desarrollaron y fortalecieron tanto habilidades como competencias que despertaron la curiosidad y creatividad de los estudiantes.
c. Son pertinentes y promueven el desarrollo de las competencias establecidas en los procesos.		X		Si bien la gran mayoría de actividades promueven el desarrollo de competencias, en la mayoría de los casos son más visibles algunas de las competencias como la tecnológica, comunicativa, autoconocimiento, trabajo en equipo y diversidad.
d. Los docentes se valen de elementos de otras disciplinas para que los estudiantes aprendan con riqueza, matiz y complejidad.			X	Las herramientas tecnológicas, la historia del arte, la música, la filosofía y las ciencias permitieron durante el trimestre un acercamiento a la disciplina.
6. Los recursos/tiempo				
a. Apoyan de manera efectiva el desarrollo de las actividades.		X		Los recursos tecnológicos en varias ocasiones no se encontraban disponibles, situaciones como la des configuración del Smart Board o el acceso restringido a la red no permitían aprovechar de manera efectiva las actividades planeadas.
b. Son variados y promueven diferentes ambientes(biblioteca, tecnología, laboratorios, salidas)			X	Se logró gracias a las diferentes actividades planteadas que los recursos fueran variados y permitieran utilizar diferentes ambientes dentro del colegio y fuera de el.
c. Las actividades se cumplen en el tiempo establecido.		X		Debido a la cantidad de actividades que se realizan en el colegio, algunas actividades no fueron posibles de realizar. El mayor inconveniente es la salida de los niños a actividades deportivas ocasionando que los cursos no estén completos y eso atrase el desarrollo de la actividad planteada.
7. La evaluación:				
a. Es un proceso continuo y sistemático.		X		Durante el trimestre podría decir que intrínsecamente la evaluación fue continua y sistemática ya que como docente en el día a día se está en ese proceso para que los estudiantes mejoren en sus procesos académicos, pero para que sea evidente totalmente las estrategias de

				evaluación deben ser mejor desarrolladas y ser mas concretas.
b. Tiene en cuenta las diferentes maneras como los estudiantes pueden demostrar lo que saben hacer con el conocimiento.		X		En la mayor parte de los casos la evaluación se convierte en la elaboración de formatos para una y otra cosa y termina siendo algo tan formal que la comunicación real con el estudiante se pierde y se convierte en algo metódico.
c. Mide las competencias transversales propuestas en los procesos.		X		La gran variedad de formatos elaborados para la evaluación permiten evaluar todas las competencias pero de forma superficial ya que se convierte en un punto más de ver u observar u evaluar.
d. Contempla diversas estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		X		Las estrategias están dentro del proceso de evaluación pero en algunas ocasiones la falta de tiempo o la perdida de clases por diferentes situaciones hace que dichas estrategias se desarrollen en momentos específicos del año.
e. Esta relacionada con las actividades.			X	Las herramientas de evaluación se plantearon y se hicieron pensando obligatoriamente en la relación con las actividades realizadas, que tuvieran coherencia con lo realizado.
8. El Plan de Unidad				
a. Refleja un proceso reflexivo por parte del docente			X	Es pensando y elaborado desde las posturas ideológicas y los procesos académicos frente a la disciplina y la forma de transmitirlos.
b. Refleja el trabajo en equipo con otros docentes para lograr coherencia		X		Si bien se trabaja utilizando la ayuda de otras disciplinas con los contenidos, no hay un trabajo en equipo con las otras áreas en el proceso de elaboración.
c. Todos sus componentes guardan una coherencia y pertinencia entre si.			X	Sigue una coherencia no solo cronológica sino temática de los contenidos planteados para el grado.
d. Esta articulado con los demás trimestres según los ejes temáticos.			X	La articulación es evidente y casi que obligatoria para lograr un aprendizaje sistemático.
e. Esta articulado con los grados anteriores y subsecuentes evidenciando un proceso de continuidad, profundidad y complejización de los aprendizajes		X		En la elaboración no se tiene en cuenta el proceso de lo visto en el grado anterior y no permite tener una continuidad de los contenidos.
REVIEWED BY:	DATE:	APPROVED	NOT APPROVED	APPROVED WITH RECOMENDATIONS

Anexo 5

Guía de integración para trabajo por proyectos.

INTEGRANTES DEL EQUIPO PROPONENTE: GABY ESCOBAR, NUBIA E GUERRERO, JUAN HERNÁNDEZ, PILAR CASTILLO, ÁNGELA RODRÍGUEZ	ÁREAS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA: SOCIALES, ESPAÑOL, QUÍMICA, ARTE, ÉTICA
FECHA: TERCER TRIMESTRE 2012 – 2013	GRADO, NIVEL Y TRIMESTRE A DESARROLLAR: 10° ESCUELA ALTA, PRIMER TRIMESTRE.
EJE TRANSVERSAL: CIUDAD: BOGOTÁ NÚCLEO PROBLÉMICO: ¿De qué manera rastreamos la historia cultural de las ciudades? NÚCLEO PROBLEMATIZADOR: Cuando las paredes cuentan historias	
PREGUNTAS FRECUENTES FRENTE AL NÚCLEO: ¿ES POSIBLE CONOCER UNA CIUDAD, A PARTIR DE SU ARQUITECTURA? ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE CONSERVAR EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO EN UNA CIUDAD? ¿CRECIERON LAS NUEVAS GENERACIONES SIN PASADO? ¿DE QUÉ MODO CUENTAN HISTORIAS LAS PAREDES? DE QUÉ MANERA EL USO SIN RESTRICCIÓN DE LA TECNOLOGÍA, AFECTA EL ENTORNO CITADINO? ¿DE QUÉ MANERA LA FOTOGRAFÍA ES UN APOYO INVALUABLE DE LA HISTORIA? ¿CÓMO LA HISTORIA, EL ARTE, LA CIENCIA Y LA LITERATURA, FORTALECEN EN LOS JÓVENES EL SENTIDO DE PERTENENCIA HACIA SU CIUDAD? ¿CONOCER LA CIUDAD Y SU PROBLEMÁTICA PERMITE A LOS JÓVENES SER MEJORES CIUDADANOS?	ACTIVIDADES A DESARROLLAR PARA RESPONDER INTERROGANTES: CONSULTAS EN FUENTES ESPECIALIZADAS, REVISTAS, INTERNET, SALIDAS PEDAGÓGICAS, CINE, FOTOGRAFÍA, CONFERENCIAS CON EXPERTOS, CONVERSATORIOS MESAS REDONDAS, PRESENTACIÓN DEL PROYECTO FINAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES, EN LA SEMANA DE LA MULTICULTURALIDAD. ENTREVISTAS Y TRABAJO PERIODÍSTICO

Anexo 6.

Encuesta estructurada.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN GRUPO “EVALUANDO_NOS”

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Las transformaciones del currículo para convertirse en una propuesta de innovación. **ESTUDIANTE:** Viviana Ibañez

Le solicitamos su colaboración para contestar las siguientes preguntas con relación a su experiencia como docente en el Gimnasio Fontana. Esperamos su honestidad y franqueza al desarrollar estas preguntas.

NOMBRE _____

TÍTULO _____

CARGO QUE DESEMPEÑA EN LA INSTITUCIÓN _____

TIEMPO DE VINCULACIÓN A LA INSTITUCIÓN _____

De antemano agradecemos su tiempo, disposición y apreciaciones.

1. Desde la planeación que usted realiza en el Colegio tanto en el desarrollo de documentos curriculares como el desarrollo de sus clases. ¿Cuáles cree que son las finalidades del currículo del Gimnasio Fontana?
2. En su opinión ¿Cuál cree que es el impacto de los ejes temáticos y los núcleos problémicos en las prácticas de los docentes?
3. ¿De qué manera las lecturas, los debates, los ensayos y la elaboración de los planes de unidad han transformado los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia en el actuar de los docentes?
4. ¿Cuáles son los avances, logros y obstáculos de los docentes frente a su práctica pedagógica con la propuesta curricular del Gimnasio Fontana?
5. ¿Cuáles han sido los saberes contruidos frente a la implementación de la propuesta curricular por integración del Gimnasio Fontana?

Anexo 7.

Ejemplos de entrevistas estructuradas desarrolladas.

VALERIE FERNÁNDEZ DÍAZ

PROFESIONAL EN LENGUAJES Y ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

PROFESORA DE SOCIALES Y ÉTICA GRADO 6to

2 AÑOS EN EL COLEGIO GIMNASIO FONTANA

1. Desde la planeación que realizo en el colegio, creo que una de las finalidades del currículo del Gimnasio Fontana es establecer lineamientos que dividan y distribuyan las temáticas estudiadas en cada grado. Creo que el currículo pretende aclarar cuáles son los contenidos generales correspondientes a los diferentes niveles y se enfoca principalmente en el “¿qué enseñar?”.
2. Creo que los ejes temáticos y los núcleos problémicos impactan de manera directa la práctica docente, principalmente en lo que tiene que ver con la planeación. La planeación de las clases, el énfasis dado a un concepto y la forma en la que cada tema es presentado, se ven influenciados por el núcleo problémico que corresponda a cada trimestre. En algunos casos – dependiendo de los temas – los núcleos problémicos pueden llegar a facilitar y a hacer más evidentes ciertas conexiones y relaciones entre los conceptos estudiados. Sin embargo, en otros casos encontrar ciertas relaciones entre los temas estudiados y el núcleo problémico puede ser más retador o puede que las relaciones y conexiones establecidas no sean las más “fluidas” o evidentes.
3. La elaboración de los planes de unidad, en mi opinión, puede llegar a “aterrizar” o a hacer un poco más claro y palpable toda la “teoría” curricular. El elaborar mi propio plan de unidad y luego ejecutarlo me ha permitido entender sus diferentes partes y funcionamiento, entendiendo mejor el propósito de los mismos. Al poner en acción las actividades propuestas y usar los recursos sugeridos, pude entender mejor el funcionamiento de esta herramienta y sacarle mejor provecho a este tipo de planeación.
4. Uno de los avances o logros más significativos que he podido experimentar frente a mi práctica pedagógica ha sido la innovación y creatividad a la hora de planear clases. El deseo del colegio por tener en cuenta conceptos como la diferenciación y algunas preferencias de aprendizaje de los estudiantes me ha llevado a adaptar y aplicar diferentes metodologías de enseñanza para no dejar de lado ciertas bases teóricas o disciplinarias que considero totalmente necesarias en el proceso de aprendizaje. Una de las dificultades que he experimentado ha estado relacionada con los núcleos problémicos, ya que no siempre es totalmente relevante aproximarse a un tema sólo desde un enfoque de: “el cuerpo”, “la ciudad” o “la tenencia de la tierra”.
5. La integración curricular ha sido útil a la hora de crear conexiones y aplicaciones claras entre diferentes disciplinas. Esta integración le permite a los estudiantes constatar cómo el proceso de aprendizaje no es unidireccional ni estático, sino que al contrario, es una red compuesta de una gran diversidad de factores que se complementan.

Nora Cecilia navas Aparicio

Psicólogo

Docente de ética para 1,2,3 y 4 de primaria

5 años

1. El currículo del Gimnasio Fontana pretende ser un currículo innovador, que articula de manera transdisciplinar, desde la complejidad que habla Edgar Morin, las distintas materias. Así, una finalidad es que los estudiantes perciban que las ideas y el conocimiento no son fragmentados, sino que es un todo que se puede enfocar de distintas maneras, o aún mejor, que todo se relaciona con todo y que lo que hay que aprender a hacer es ubicar esas relaciones, describirlas, analizarlas, controvertirlas en contextos y dinámicas particulares. También, éste currículo pretende acercar a los estudiantes a una dinámica global, de ciudadano del mundo que entiende lo local desde lo global, y lo global desde lo local, pues tiene la capacidad de moverse en los tres núcleos propuestos por Morin: cuerpo- tenencia de la tierra y ciudad. También pretende alejar cada vez más a los aprendices de la memorización y de la adquisición de conceptos per se. Por último, pienso que otra finalidad podría ser que los estudiantes puedan buscar carreras más actuales que impliquen combinaciones de varias disciplinas, lo que los hace competentes y competitivos en el mercado laboral.
2. El impacto es que los docentes nos vemos obligados a re- pensarnos en nuestra concepción de lo que podría ser nuestra disciplina. Los ejes temáticos y los núcleos nos obliga a entender muy bien qué es lo que se va a enseñar para poderlo plasmar en un plan de unidad. Y a visualizar y entender las relaciones antes de mostrárselas a nuestros estudiantes. Los dos nos sacan de nuestra zona de confort y nos llevan a poner en concreto los contenidos que muchas veces pueden ser muy áridos, no sin querer decir, que excluyen la posibilidad de dar conceptos, fundamentos, principios que son la base de la construcción de ideas, métodos. Lo que he experimentado más recientemente es cómo a través de los núcleos he comprendido las relaciones entre la disciplina a mi cargo(ética) y algunos contenidos de sociales, pudiendo establecer lo específico de mi "area" en relación con la otra área. Fascinante.es decir, es un material vivo en construcción permanente, que permite hacer cambios de manera fluida.También , hacen sentir que somos investigadores que ponemos a prueba hipótesis , y que somos los suficientemente responsables y autónomos para no necesitar de una supervisión permanente sino de un acompañamiento.
3. Pues desde la planeación y desde la didáctica, se han ido introduciendo técnicas y estrategias para que los estudiantes puedan expresar como van avanzando en el proceso. Definitivamente considero que invitan a los docentes a estar flexibles al cambio, a las verdades reveladas, al temor a equivocarse, al fracaso. Los errores se pueden ver como oportunidades de mejoramiento .Definitivamente, la subjetivación tanto del lado de los estudiantes como del docente es enorme, lo que hace más rico, más profundo y más retador el proceso. Se rompe el esquema - un sujeto que aprende un objeto, lineal, - y se ve una dinamización casi que en espiral.
4. Pues los avances y logros los veo más desde esa mirada amplia, compleja integral que se debe dar a los temas, a los contenidos. Desde ahí el Gimnasio Fontana podría contribuir al desarrollo curricular en Colombia- Además, la didáctica debe obedecer al enfoque. Así , los textos y guías son sólo eso, un a base mas no el fin. Lo que obliga al maestro a escribir, a diseñar, a construir a partir de sus necesidades y la de sus grupos. Volvemos a lo mismo, el docente es un observador, un monitor, un acompañante que aumenta el ritmo cuando el grupo lo exige, hace pausas cuando sea necesario, re- plantea la didáctica si el grupo pierde su camino. Además, permite al maestro combinar, mezclar, juntar, segmentar materiales y didácticas de acuerdo con las necesidades. Al ser tan dinámico, las destrezas y fortalezas individuales se ponen al servicio de los equipos, pudiendo lograr maravillas cuando las ideas de una persona se unen o cruzan con al de otra u otras.

Los obstáculos los veo más a nivel del manejo de los grupos. No basta con tratar de impartir conocimiento. Para ello es necesario tener estrategias de manejo de grupo, que sean consistentes en el tiempo y que les permita a los niños contenerse.

5. Esta pregunta me parece la más difícil. Hemos escrito poco y recientemente no he tenido contacto con currículos de otros colegios para poder determinarlos. Mejor dicho, de pronto estamos como entre una burbujita que es cómoda, pero que invita a mirar hacia afuera para poder decir que es lo que se ha construido.

En mi área específica, como te comente, creo que tratar de articular el tema de educación para la ciudadanía con las competencias ciudadanas es bien innovador e interesante. Ahí hay una apuesta a lograr una unión de dos corrientes que parecerían paralelas pero que no se ha hecho puente.

- Algunas generalidades que se me ocurren son:
- independientemente del marco de referencia, la edad cronológica sigue siendo un factor importante para introducir y trabajar contenidos.
- Los niños hacen y muestran relaciones y rutas que a uno no se le ocurre. Por eso hay que desarrollar la habilidad de escucha- estas las observamos a través de las preguntas que hacen. Muchas veces aparentemente, la pregunta no se entiende sino después de una indagación. esto lleva a re plantear los núcleos problémicos, y las preguntas clarificadoras.
- A nivel de horarios, es necesario permitir que en la práctica se de la integración. Algo así como que los docentes de una o mas materias puedan intervenir simultáneamente un grupo.
- Los ambientes de aprendizaje favorecen la integración, y deben ser cada vez más variados, más ricos y más provocadores.

Enrique Delgado

Licenciado en filosofía

Docente

12 años

1. Las finalidades del currículo son llevar a cabo la misión y visión del colegio. Pero esto trae problemas, ya que creo que una cosa son los criterios metodológicos, la didáctica y técnicas pedagógicas y otra el tipo de estudiante que se quiere formar. Me parece que las finalidades del currículo en estos dos aspectos se contraponen y la realización de la primera no implica que se cumpla la segunda. Las finalidades del currículo en términos de cómo se enseña y qué se puede enseñar no están produciendo el estudiante que se quiere formar. El cómo no lleva a la misión y la visión, o sea el qué.
2. Pienso que el mayor impacto es el hecho de coartar la libertad académica del docente. ¿Cómo hacer que los docentes sean creativos e innovadores si se les impone qué enseñar y cómo hacerlo? Si no hay libertad académica no hay docentes realizados en su labor. La libertad académica fue un triunfo de las revoluciones institucionales educativas. Si no hay confianza en los maestros, en lo que hacen, dentro de un marco de máxima libertad de expresión, todo el sistema entra en relaciones de hipocresía y obligación. Los ejes temáticos pueden abordar problemas que son esenciales, pero imponen una mirada, unos temas, y se excluyen otros que pueden ser igual o más importantes dependiendo de la disciplina. Todos los años viendo los mismos ejes en los mismos trimestres solo logran que el trabajo se vuelva repetitivo, donde cada vez es más difícil ser creativo e innovador, ya que toca ver los mismos ejes todo el tiempo. A medida que pasa el tiempo más rechazo producen, y más mediocridad.
3. Las lecturas, debates y ensayos no han sido de mayor profundidad, ni han aclarado nada de manera suficiente. Además que la rotación de profesores como los drásticos cambios entre un año escolar y otro, hacen que sea muy difícil construir una visión de conjunto por parte de los empleados. Los supuestos epistemológicos y los marcos de referencia no son claros para nadie, ni los clásicos ni los contemporáneos. Por mi experiencia puedo declarar que algunas individualidades han cuestionado los modos clásicos y han intentado introducir nuevos modelos en sus clases, con resultados que no se dan en bloque. Lo que a algunos les sirve, a otros no, dependiendo el carácter del profesor, el tipo de disciplina, el curso, los estudiantes, etc... No es lo mismo los supuestos epistemológicos para una clase que implica más conocimientos prácticos que para una más teórica. No creo que se puedan meter todas las disciplinas bajo un mismo modelo epistémico. No creo que se hayan modificado tanto los modelos epistemológicos y los marcos de referencia, como las prácticas, siempre en miras de pasar la evaluación por parte de las directivas. Al tratar de cambiar los modelos e imponer otros, se vuelven los profesores como los estudiantes en el modelo clásico autoritario, donde lo importante es pasar.
4. AVANCES: entender que los estudiantes aprenden de maneras diferentes. Comprender que las clases deben girar alrededor de los estudiantes y no de los profesores. Entender que es fundamental la producción estudiantil.
OBSTÁCULOS: imposición, dogmatismo, imposibilidad de desarrollo teórico y conceptual.
5. No estoy al tanto de ningún saber construido.

Dora Cecilia Murillo

Licenciada en Ciencias Sociales

Docente

5 años

1. FINALIDADES DEL CURRÍCULO DEL GIMNASIO FONTANA.

La finalidad del currículo del Gimnasio Fontana es la formación integral de los estudiantes en todos los aspectos humanos, proporcionando bases sólidas de conocimientos científicos, culturales, espaciales, socio – económicos, ético-políticos, estéticos, artísticos, desarrollando habilidades y actitudes para facilitar la participación en la vida social y en el ejercicio democrático de la sociedad local, nacional e internacional.

1. IMPACTO DE LOS EJES Y LOS NÚCLEOS EN LA PRACTICA DOCENTE.

- a. Son pertinentes los ejes temáticos y los núcleos problémicos para enfrentar problemas concretos en la sociedad.
- b. Asociación de la producción de conocimientos con los problemas del CUERPO, LA TENENCIA DE LA TIERRA Y LA CIUDAD.
- c. Integración de pensamientos y saberes para promover la adquisición y generación de nuevos conocimientos.
- d. Planificación de las actividades y de los proyectos transdisciplinarios.
- e. Correlación en integración de habilidades, destrezas, actitudes y valores en los estudiantes.
- f. Hay coherencia con el quehacer (qué enseño, cómo lo enseño, para qué lo enseño).
- g. Se promueve el aprendizaje cooperativo y significativo.

2. MANERA EN QUE LAS LECTURAS, DEBATES, ENSAYOS ETC HAN TRANSFORMADO LOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Y LOS MARCOS DE REFERENCIA PARA ACTUAR DE LOS DOCENTES.

Corresponde a las instancias académicas del Gimnasio Fontana como encargo social tomar una posición consciente de la formación e implementación del currículo, por lo tanto y desde mi condición de maestra no hago parte directa de las transformaciones propuestas para actuar propia y de mis colegas. Sin embargo, desde la actitud de maestra soy consciente que soy un agente dinamizador de cambio constante y de apropiación de herramientas didácticas que posibilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando el plan de estudios en el aula de clase con coherencia, dando sentido a lo que se enseña y a lo que se aprende, generando procesos cognitivos de los estudiantes.

3. AVANCES, LOGROS, Y OBSTÁCULOS FRENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA PROPUESTA CURRICULAR DEL GIMNASIO FONTANA.

AVANCES:

- a. Un avance de los maestros es que se promueve un trabajo transdisciplinario cuando se planean los proyectos integrados.
- b. La visión globalizadora del conocimiento que le permite al maestro establecer relaciones en distintos grados de complejidad entre las diferentes disciplinas.
- c. Capacidad para motivar y conducir al equipo a metas comunes.
- d. Dentro de la visión globalizadora del conocimiento le permite establecer redes y conexiones en distintos grados de complejidad entre varias disciplinas.

LOGROS

- a. La responsabilidad ética con la sociedad frente al proceso de enseñanza.
- b. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- c. Implementación de instrumentos y técnicas de evaluación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DIFICULTADES

- a. Capacidad para organizar y planificar el tiempo con el equipo.
- b. Capacidad de comunicación eficiente y efectiva
- c. Rotación de maestros.
- d. Compromiso de trabajo de todos los maestros frente a la triada CUERPO-TIERRA-CIUDAD.
- e. La formación académica en el área específica del conocimiento, así como la constante indagación acerca de los avances teóricos y metodológicos.
- f. Articulación de las prácticas de enseñanza desde el modelo pedagógico del aula diferenciada, el constructivismo, integrándolas a los Núcleos problemáticos para atender a las diferentes maneras como los estudiantes aprenden.

4. SABERES CONSTRUÍDOS FRENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR.

SABERES

- a. Capacidad para PROFUNDIZAR en los ejes y núcleos problemáticos, como EL CUERPO, LA TIERRA, Y LA CIUDAD.
- b. Capacidad REFLEXIVA Y CRÍTICA sobre múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.
- c. Planificación de las actividades; estructuración metodológica de la didáctica con un horizonte definido y planeado, para promover el aprendizaje cooperativo y significativo en los estudiantes, coherencia con el hacer (que enseño, como lo enseño, para que lo enseño). Implementación del plan de unidad.
- d. Adquisición de dominio tecnológico, para la implementación de la didáctica.

Camila Charry

Licenciada en literatura

7 años

Docente y coordinadora de área

1. La finalidad de los documentos curriculares debería ser dar claridad sobre contenidos, procesos, objetivos, mostrar puntualmente la secuencialidad de los temas y la manera como se abordan; qué se debe hacer el año académico que sigue, qué se hizo y cómo se hizo, desde dónde se partió y a dónde se llegó, pero los documentos que se elaboran evidencian la falta de dirección de los procesos, ponen en evidencia la falta de coherencia entre estos documentos y la realidad del profesor y de sus estudiantes. Los modelos pedagógicos cambian sin dar tiempo a ajustes y una correcta implementación; todo esto genera que los documentos que se produzcan, a manera de cartas de navegación, no revelen la verdad sobre lo que necesitan profesores y estudiantes. Con respeto al desarrollo de las clases, cada profesor hace su mayor esfuerzo e intenta suplir los vacíos que la falta de un currículo ordenado y claro va dejando año tras año.
2. Los ejes temáticos y los núcleos problémicos coartan la libertad del profesor y obligan a abordar los temas y los conceptos de manera arbitraria, por lo tanto, es difícil aproximarse, en algunas disciplinas, a contenidos que merecen ser vistos con la ayuda de una línea cronológica que permita ubicarse, contextualizar y relacionar lógicamente conceptos entre materias. Los ejes temáticos deberían poder ajustarse a los trimestres, es decir, no ser siempre abordados en el mismo orden. Por otro lado, se dejan de ver cosas importantes por estar ajustando los temas a los ejes y esto genera vacíos.
3. Las lecturas, ensayos y “debates”, no han servido de mucho. No se ha hecho un trabajo efectivo con esos documentos; su abordaje ha sido esporádico, no se ha profundizado y en cambio sí se ha esperado que los profesores cambien sus prácticas y se adapten fácilmente al cambio cuando en realidad no ha habido soporte. La elaboración de los planes de unidad no apunta a la interiorización de las prácticas que se espera hayan modificado los profesores en los últimos años. Este último documento, el plan de unidad, no es efectivo como ruta para el docente y no da cuenta de un correcto proceso frente al cambio de los supuestos epistemológicos.
4. Avances: El profesor debe ser más recursivo, reflexionar sobre su práctica y buscar los caminos correctos.
Logros: Pensar más en los estudiantes y sus necesidades.
Obstáculos: El profesor pierde cada vez más su autonomía; mientras se busca que los estudiantes sean reconocidos de manera individual, a los profesores se los masifica más.
El trabajo para los profesores cada vez es más duro, se les pide que inviertan más tiempo en la planeación y en la evaluación, en el seguimiento atento de los estudiantes, dentro del colegio y fuera del mismo, pues las planeaciones requieren que el profesor disponga de todo su tiempo para llenar los formatos que se piden y estos cada año o cada seis meses aumentan.
5. Nadie lo sabe con certeza, todavía no es claro qué es interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc, por todos los miembros de la comunidad. Lo anterior debido a la gran rotación que hay de profesores en el colegio y también por la falta de profundidad con la que se abordan todos los modelos o propuestas que se intentan incorporar.

Alejandra Bossio

Psicóloga

Directora de grupo de pk

4 años

1. Creo que el currículo oficial tiene una finalidad de reflexión por parte del profesor ¿cómo hacer que los ejes temáticos y los núcleos problemáticos estén dentro de mis clases? Lograr que haya una articulación entre el núcleo que se va a trabajar y los temas que debemos cubrir. También creo que este currículo tiene la finalidad de que los profesores piensen en la evaluación de una manera coherente con la filosofía del colegio.

Frente al currículo dentro del salón creo que la finalidad más grande es que los estudiantes realicen un aprendizaje significativo. No sea información que se da porque si sino que el objetivo es que los estudiantes aprendan y lo que aprenden sea útil para ellos en la vida. El objetivo no es solo lo académico sino también que desarrollen unas habilidades transversales.

2. Creo que tienen un gran impacto. Creo que uno como docente comienza a pensar de una manera diferente. Creo que éstos ayudan a entender la enseñanza de manera más integral. Así mismo creo que ayudan a enseñar de una manera más contextualizada, los temas están amarrados a una preguntas que para ellos tiene sentido y que buscan no solo el conocimiento académico sino una reflexión grande sobre ellos como parte del mundo.

3. Yo creo que al llegar al Gimnasio Fontana los profesores pueden tener una manera de hacer las cosas y de pensar acerca de la educación. Creo que la propuesta curricular del Gimnasio Fontana hace que uno tenga que repensar muchas ideas que tiene y modificar la manera como se acerca a la enseñanza.

4. Algunos de los avances son que los profesores constantemente están buscando una contextualización del aprendizaje, esto de por sí ya me parece un logro, aunque no todos lo logremos todo el tiempo, estar pensando en que este sea un objetivo ya es un logro importante, es tener a los estudiantes como centro del aprendizaje. Creo que otro logro es entender la enseñanza como un proceso de los estudiantes, los profesores debemos estar ahí para ayudar a los estudiantes y guiarlos pero ellos deben ser los responsables de su aprendizaje. Finalmente otro logro o avance grande es ver la evaluación como una manera de continuar formando a los estudiantes, una evaluación formativa.

Creo que uno de los mayores obstáculos es que algunas veces por intentar cubrir tanto se hay cosas que no se hacen como se deberían hacer; en algunas ocasiones por desarrollar las habilidades transversales nos quedamos cortos en los conocimientos disciplinares o por enfocarnos en los conocimientos disciplinares no logramos las habilidades transversales. Otro obstáculo creo que es definir muy bien la complejidad que debe ir aumentando año a año. Algunas veces al tener tanta libertad frente a la construcción curricular en algunas ocasiones los mismos temas se repiten año tras año sin modificar la complejidad de los temas trabajados. Finalmente creo que lograr una articulación vertical es difícil, todos los profesores de diferentes áreas debemos está conectados y trabajando con el mismo objetivo y en ocasiones eso es difícil.

5. Creo que el primero es que para los niños el aprendizaje es más fácil, desde mi punto de vista les ayuda a entender que el conocimiento no está fragmentado por disciplinas sino que todas ellas aportan al mismo tema. Otro tema que me parece importante es que definitivamente la planeación lleva más trabajo pero al mismo tiempo al realizar este tipo de planeación el desarrollo de las clases es más fácil. Otro saber construido es la importancia del trabajo en equipo y de la comunicación del mismo.

Nombre: Lizette Villalobos Niño

Cargo: Docente de español 3ABC

Tiempo de vinculación a la institución: 2 años

1. El currículo del Gimnasio Fontana busca alcanzar una formación integral de los estudiantes promoviendo en ellos el desarrollo de competencias para que puedan construir sociedad desde la democracia, la autonomía, el respeto, la solidaridad, la honestidad y la creatividad,... Adicionalmente, es para los docentes una herramienta esencial que orienta la planeación, la evaluación, la creación e implementación de recursos pertinentes.
2. Los ejes temáticos y los núcleos problémicos generan un impacto especialmente en la integración de las diferentes disciplinas. Permiten que el conocimiento se genere transversalmente.
3. La manera en que este tipo de herramientas permiten una transformación, es a través del espacio formativo que generan, desde el cual se fortalece el pensamiento crítico, así como la autorreflexión y la construcción colectiva de mejores prácticas pedagógicas. El ejercicio de la escritura, en el caso de los ensayos y los planes de unidad, invita a que se haga un análisis constante y una visualización del ejercicio docente, en el que el conocimiento sea un constructo social, significativo y aplicable a la vida real. Por supuesto esta reflexión se pone en evidencia en el quehacer cotidiano dentro del aula, el que se presentan retos, aciertos y dificultades, los cuales a su vez siguen dando la oportunidad de reflexionar e investigar.
4. Uno de los principales logros ha sido conseguir que lo escrito en los planes de unidad sea letra viva y que los docentes hagan su mayor esfuerzo por llevarlo a cabo en su totalidad. Otro logro que se vive, es el trabajo transdisciplinario que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas. Por ahora, no encuentro dificultades como tal, más bien aspectos a mejorar: uno de ellos es el tiempo de planeación en equipo, pues a veces es insuficiente para organizar actividades en las que participan varias asignaturas.
5. Uno de los saberes que estoy tratando de integrar a mi práctica docente, es la enseñanza diferenciada.

Resultados (juicios de valor y conclusiones)

Pedagógicas y evaluativas en el contexto del Gimnasio Fontana

Elemento	+	-	Rasgos de una experiencia innovativa.
Desarrollo de un diseño curricular flexible e integrado.	Se gesta a partir de la intencionalidad de de mejorar las prácticas.	Contradicciones teoría/práctica. 1. Documentación curricular (fragmentación, diseño por objetivos, ausencia de un papel activo del estudiante). 2. Problemas metodológicos en la aplicación del diseño y de fundamentación epistemológica. (Administración curricular). 3. Relación entre la evaluación desde la complejidad y un modelo por competencias (ambivalencia e incoherencia a partir de las declaraciones discursivas con intencionalidades de un modelo desde la integralidad del ser y la atención a preceptos de pruebas estandarizadas),	Se inscribe en la tendencia de mejoramiento pedagógico y de las practicas de enseñanza- aprendizaje.
	Se consolida a partir e procesos reflexivos.		La investigación puede promover y consolidar practicas innovativas.
	Se generar procesos de investigación dentro de la institución (prácticas docentes, la transformación de la propuesta curricular, aplicación y evaluación de esta.		Se puede encasillar en un intento de innovación educativa.
	Propuesta de integración desde el pilar de integración de conocimientos. Modalidades: tópicos y núcleos generadores. Mayor contextualización de los aprendizajes. Proceso de transformación sobre la visión de la evaluación. Inclusión de la teoría trandisciplinar en los procesos. Espacios de formación docente: ampliación de marcos de referencia.		

Anexo 9

Educativas – transformación de la practica. (Temáticas- conclusiones)

LA INNOVACIÓN DESDE LA POLISEMIA.

Paraguas de diferentes pretensiones (económicas, políticas o sociales) = tendencias (diseño y aplicación de cambios planificados).

Campo en construcción (NO hay referentes para evaluar)

Modernización de la escuela (Contextualización del conocimiento y mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje).

Deja por fuera las discusiones sobre: CULTURA-INNOVACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Y LA IMPORTANCIA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Esto con el fi de pasar de innovaciones educativas a pedagógicas.

Anexo 10

Educativas – transformación de la practica. (Temáticas- conclusiones)	
ESTANDARIZACIÓN DEL TÉRMINO DE INNOVACIÓN	Denominación= rutinas, cambios de cualquier tipo en los contextos escolares. Perdida de sentido (No generación de conocimiento y no conexión con otros agentes o elementos sociales). Incluirse este discurso dentro de la legislación escolar para hablar de eficiencia, calidad y efectividad. (Perdiendo legitimidad y sentido).
INVESTIGAR PARA INNOVAR	Investigación----- “Profesionalidad Formativa” (Contreras Rolando 2009). Valorización-conectividad- consolidación de redes de aprendizaje. Análisis, reflexión y crítica- currículum prescrito vs. Oculto. (Cambios en las representaciones de los docentes frente a su rol y accionar). Cambio en la orientación de los modelos pedagógicos. (Paso a innovaciones educativas y pedagógicas).

Anexo11

Educativas – transformación de la practica. (Temáticas- conclusiones)	
DILEMA ENTRE CURRICULUM OFICIAL Y OCULTO	Confusión en el concepto = el distanciamiento entre los elementos discursivos y las practicas reales. Obstáculo en el campo didáctico y evaluativo. Resistencia del docente y poca credibilidad. (Modas educativas).
DESEQUILIBRIO ENTRE LOS AVANCES Y EXIGENCIAS DEL CAMPO DE LA INVESTIGACION SOBRE EL CURRÍCULUM Y EL RITMO LENTO DE LA ESCUELA.	Alto desarrollo- currículum (conceptual, metodológico, fundamentación epistemológica, nuevas formas de organización entre otros)= reconocimiento a nuevas exigencias de la sociedad (singularidades, las interconexiones, el reconocimiento de las diferencias etc). No hay implementación en la escuela de dichas transformaciones. No hay transito de la teoría a las dinámicas escolares. Pensar y validar las discusiones: necesidad de una

Referencias

- Apple, M.W, (1986), *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda Rafael, (1998). *el currículo nulo y sus diferentes modalidades*. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/diferentes_curr_nulo.pdf
- Badilla Saxe. (2009). *Eleonora. Diseño Curricular de la integración a la complejidad*. Curriculum design: from integration to complexity. Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación, volumen # 9” Recuperado de: http://201.151.86.184/cete/snovo/pdf_investigaciones/disenio_curricular.pdf
- Barrantes Raúl (2010) *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/comuniquelosloquepensamos/resea-del-texto-las-innovaciones-educativas-de-raul-barrantes>.
- Beane James A, (2005), *La integración de currículo*, Madrid: Morata.
- Combessie Jean Claude, Gamboa S. Silvio, Gutiérrez C, Hugo, Salinas B. Néstor, Willes Henao Myriam y Alvarado Sara, (1998), *Investigación Educativa e Innovación: un aporte a la transformación escolar*, Bogotá: Magisterio.
- Contreras Rolando. *En América Latina es posible innovar gracias al esfuerzo crítico de sus educadores*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243116388004.pdf>
- Correa Ibette. (2013). *El pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de su reflexión sobre la práctica. El caso del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física (PC_LEF) de la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Eisner Elliot, (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteberanz Araceli, (1999), *Didáctica e innovación curricular*. España: Pinelo Talleres Gráficos.

- Estabaranz Araceli, (Coord.). (2000) *Construyendo el Cambio, perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Madrid: Pedro Cid S.A.
- Florencia Ruth Carlino, Gabriela Paula Augustowsky, María Beatriz Di Alessio, Singer Laura (1999) *La evaluación educacional: historia, problemas y propuesta*. Aique.
- Kemmis, S,(1993), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lara Martínez Nelson Oswaldo (2012). *Posturas epistemológicas y pedagógicas de los profesores de ciencias naturales y su relación con la evaluación de los aprendizajes*. Universidad pedagógica Nacional: Bogotá.
- López , Juan Ignacio, (2005). *Construir el currículum global*. Málaga: Aljibe.
- Mateo Joan, (2000), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori.
- McLaren Peter, Jaramillo Nathalia, Apple W.Michaek, Diaz Borbón Rafael, Niño Zafra Llibia Stella, Díaz Ballén José Emilio, Tamayo V. Alfonso y otros. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Javegraf.
- Morín Edgar, (2000), *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morín Edgar (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/SABERES%20NECESARIOS.pdf>
- Pasillas, Miguel Ángel. *Problemas de innovación en las instituciones escolares y vertientes de formación de profesores*. Artículo publicado en la revista Educar # 14 reforma y educación. Recuperado de: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14Pasil.html>

- Rodríguez José Gregorio y Castañeda Bernal Elsa. (2001) *Los profesores en contextos de investigación e innovación de la revista iberoamericana de educación # 25*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>
- Sacristán, J. Gimeno, (Coord.). (2010, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse L, (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Solarte Leonardo (2004), *Las Evaluaciones de Políticas Públicas en el Estado Liberal*. Cali: Universidad del Valle.
- Tamayo V. Alfonso, (Coord.)(1999), *Cómo trabajar con maestros innovadores*. Sección de publicaciones universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tamayo Valencia Alfonso (2009). *Fundamentos de la enseñanza por ciclos*. Revista Internacional magisterio, N° 39. P. 25-29.
- Torres Jurjo,(2006), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Jurjo (2005), *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vasco Carlos, Bermúdez Ángela, Escobedo Hernán, Negret Juan Carlos y León Teresa. (2001) *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.