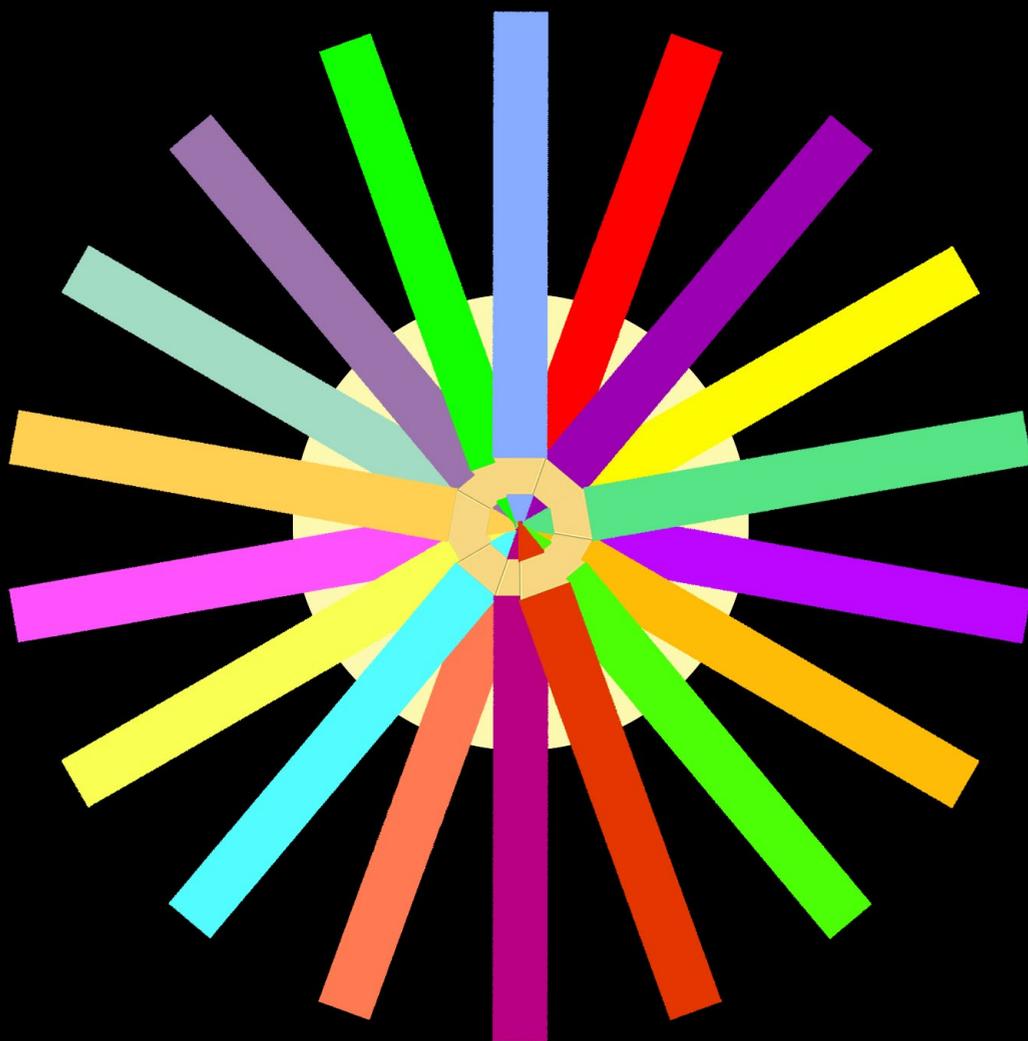


**Janneth Patricia Gómez Pereira**



**Diseño de una propuesta para la planeación curricular  
en el ciclo I del Colegio Chorrillos IED en el marco del  
Modelo Pedagógico Holístico Transformador y  
la Reorganización Curricular por Ciclos**



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios





Diseño de una propuesta para  
la planeación curricular en el  
ciclo I del Colegio Chorrillos IED  
en el marco del Modelo Pedagógico  
Holístico Transformador y la  
Reorganización Curricular por Ciclos



Diseño de una propuesta para  
la planeación curricular en el  
ciclo I del Colegio Chorrillos IED  
en el marco del Modelo Pedagógico  
Holístico Transformador y la  
Reorganización Curricular por Ciclos

Janneth Patricia Gómez Pereira

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-21-6

© JANNETH PATRICIA GÓMEZ PEREIRA, 2016  
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016  
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra  
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia  
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181  
[www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co)

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA  
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144  
[editorialmilla@telmex.net.co](mailto:editorialmilla@telmex.net.co)

Editado en Colombia  
*Edited in Colombia*

## CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO PRIMERO   |    |
| DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO   | 9  |
| I. El problema y su importancia                                      | 9  |
| II. Pregunta de investigación  | 10 |
| III. Objetivos   | 10 |
| IV. Diseño metodológico  | 10 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO SEGUNDO   |    |
| ANTECEDENTES DEL PROYECTO  | 13 |
| I. Estado actual del problema  | 13 |
| II. Actividades adelantadas por la tesista                           | 17 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO TERCERO   |    |
| MARCO TEÓRICO  | 21 |
| I. Conceptualización de currículo                                    | 21 |
| A. Etimología  | 21 |
| B. Enfoques  | 22 |
| C. Conceptualización de currículo                                    | 23 |
| 1. Tendencias del currículo  | 23 |
| 2. Clasificaciones de las concepciones del currículo                 | 25 |
| 3. Clasificación del currículo según<br>su enfoque central de acción | 26 |
| II. Diseño curricular  | 29 |
| A. Modelo pedagógico   | 29 |
| 1. Modelo pedagógico tradicional                                     | 31 |
| 2. Modelo pedagógico romántico (experiencial o naturalista)          | 32 |
| 3. Modelo pedagógico conductista                                     | 33 |
| 4. Modelo pedagógico cognitivo (constructivista)                     | 34 |
| 5. Modelo pedagógico social cognitivo                                | 35 |
| 6. Modelo pedagógico holístico transformador                         | 35 |
| B. Estructura curricular   | 43 |
| C. Evaluación curricular   | 44 |

*Diseño de una propuesta para la planeación curricular...*

|  |    |
|--|----|
| III. Gestión curricular  | 45 |
| IV. Investigación educativa  | 46 |
| V. Reorganización Curricular por Ciclos –RCC–                              | 47 |
| A. La transformación pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano | 47 |
| B. Enfoque curricular  | 48 |
| C. Niveles de organización en la RCC                                       | 48 |
| D. Ejes de desarrollo de cada ciclo  | 49 |
| E. Relación modelo pedagógico EEPT y la propuesta de RCC                   | 51 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO QUINTO  |    |
| PROPUESTA  | 53 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO SEXTO   |    |
| IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA   | 55 |
| I. Encuesta de pertinencia   | 55 |
| II. Análisis cuantitativo y cualitativo de cada uno de los ítems           | 57 |
| III. Análisis consolidado de la encuesta                                   | 65 |
| <br>   |    |
| CONCLUSIONES GENERALES   | 67 |
| <br>   |    |
| BIBLIOGRAFÍA   | 69 |

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

#### **I. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

El problema de investigación, denominado “Formulación de una propuesta de planeación curricular para el ciclo I del Colegio Chorrillos IED, en el marco del Modelo Pedagógico Holístico Transformador y la Reorganización Curricular por Ciclos” es un tema de gran importancia para la transformación y avance del proceso de diseño curricular para los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria, por cuanto este ciclo es la base que fundamenta el proceso enseñanza aprendizaje y desde el cual se pretende garantizar un impacto real en la transformación de las prácticas pedagógicas que desarrollan los y las docentes al interior de sus aulas de clase.

En el Colegio Chorrillos IED, desde el año 2008 se adoptó el Modelo Pedagógico Holístico “Escuela, Educación y Pedagogía Transformadora –EEPT–” como una opción pedagógica institucional que permite tener un horizonte hacia el cual y desde el cual se orientan las acciones educativas en la Institución y fundamentalmente el currículo, como eje fundamental de la acción educativa y formativa. Es por ello, que el diseño de una propuesta curricular que logre articular los elementos propios del modelo pedagógico y las realidades del contexto educativo y pedagógico en la Institución mediante una propuesta de planeación curricular es pertinente y necesario en la actual vida académica institucional.

Sumado a lo anterior, desde el año 2007, la Secretaría de Educación de Bogotá inició con el programa “Colegios de Excelencia para Bogotá”, dentro del cual se planteaban como elementos de la nueva propuesta la organización escolar por ciclos y la organización curricular por campos del pensamiento. Dentro de esta nueva política educativa, se inició en el colegio el proceso de construcción de una nueva sede, un “mega-

colegio” que debía estar enmarcado dentro de estas nuevas ideas pedagógicas, ideas que se adoptaron desde ese mismo momento para poder construir colectivamente una propuesta educativa que permitiera construir un colegio de calidad y excelencia para la localidad de Suba. Este proceso no se pierde al pasar los años, sino que se fortalece con la adopción del Modelo Pedagógico EEPT. Esta es otra de las razones por las cuales se considera pertinente proponer un diseño de planeación curricular que permita integrar armónicamente estos tres elementos: los contextos institucionales, el Modelo Pedagógico EEPT y la Reorganización Escolar por Ciclos.

## II. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se evidencia en el proceso de planeación curricular para el ciclo I del Colegio Chorrillos IED la integración del Modelo Pedagógico Holístico Transformador y la Reorganización Curricular por Ciclos?

## III. OBJETIVOS

1. Diseñar una propuesta de planeación curricular para el ciclo I desde el Modelo Pedagógico EEPT.
2. Realizar una revisión teórica del Modelo Pedagógico EEPT y su coherencia con la política de Reorganización Curricular por Ciclos.
3. Implementar la propuesta de planeación curricular en el ciclo I del Colegio Chorrillos IED, con el fin de validar su pertinencia dentro del proceso institucional.

## IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de esta propuesta, se utilizará como metodología el estudio de caso.

El estudio interpretativo de casos asume que los actores van a desarrollar sus propias representaciones y que éstas son tan significativas como las del investigador.

El informe de investigación de un estudio de casos debe contener las siguientes fases:

1. Descripción detallada del problema estudiado.
2. Descripción detallada del contexto en el cual se realizó el estudio y de quienes intervienen o están comprometidos con ese contexto.
3. Descripción detallada de las transacciones y procesos que se originaron al definir los propósitos y características del problema estudiado.
4. Discusión y justificación de los aspectos que se estudiaron en profundidad.
5. Presentación de los resultados del estudio, con las interpretaciones dadas.
6. Presentación metodológica en la cual se expongan las características de los investigadores y los roles desempeñados por cada uno de ellos en el estudio de casos, los métodos y las técnicas empleadas y las dificultades que pudieron presentarse en el despliegue de las estrategias metodológicas, las formas y resultados de las acciones realizadas para asegurar la fidelidad y comprobabilidad de los hallazgos del estudio.



## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

#### **I. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA**

La pregunta por la planeación curricular en articulación tanto con el Modelo Pedagógico EEPT como con la política educativa de Reorganización Curricular por Ciclos, lleva ya más de seis años en la institución. Como ya se mencionó, esta construcción comienza desde el año 2007, con la revisión de la política pública para educación *Colegios de “Excelencia para Bogotá”*, planteada como referente para la puesta en marcha de los nuevos colegios a construir dentro del Plan Sectorial 2004-2008 “Bogotá una Gran Escuela”.

Para el Colegio Chorrillos IED, esta era el momento para iniciar la discusión pedagógica por cuanto uno de aquellos nuevos colegios, fue anexado a la sede rural y era necesaria una nueva propuesta pedagógica, curricular y convivencial acorde con la nueva realidad de un “megacolegio” urbano, de un crecimiento del 400% y de una población escolar que llegaría como fruto de la expansión de la oferta educativa oficial. Fue así como a mediados del 2007 llegó por parte de la Secretaría de Educación del Distrito –SED– a nuestra institución la Escuela Pedagógica Experimental –EPE– con el fin de acompañar al colegio en la nueva resignificación de su Proyecto Educativo Institucional –PEI– pero además de esto, su trabajo sirvió como preámbulo a la segunda etapa de este proceso, el cual tiene como objetivo colaborar y guiar a la comunidad educativa hacia la construcción del currículo de la institución y a la discusión en torno a una nueva propuesta curricular, a partir de la iniciativa innovadora de la SED denominada “Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá”.

Es así como desde el 2007 y más exactamente en los años 2008 y 2009, el equipo directivo y docente de la Institución se propone la ta-

rea de construir una propuesta educativa, un nuevo Proyecto Educativo Institucional, donde se garantizara no sólo el acceso sino fundamentalmente, una práctica pedagógica centrada en el desarrollo humano y en el conocimiento como eje fundamental de la acción en la escuela. Fruto de este proceso de discusión colectiva de más de dos años, se llegó a la adopción por consenso del Modelo Pedagógico Holístico Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, como orientador de las propuestas educativas a desarrollar.

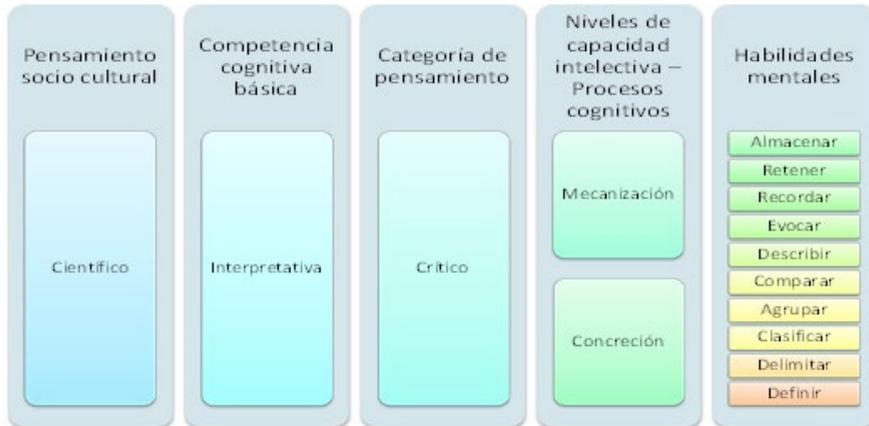
Dentro de este marco, era necesario articular la política de Reorganización Curricular por Ciclos –RCC–, que en el año 2009 y al cambio de la administración, tomó un gran impulso en la Secretaría de Educación, siendo este el eje fundamental del nuevo Plan Sectorial 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”. En este marco, surgen en la Institución dos acciones: el Diseño Curricular por Ciclos ajustado a los lineamientos del Modelo Pedagógico EEPT y la propuesta que para ello se hace desde la tesis de maestría de la señora rectora de la institución, que da inició al desarrollo del diseño curricular para la nueva institución.

A partir del año 2009, en el cual se hace entrega real de las instalaciones del nuevo colegio y se inicia efectivamente el trabajo pedagógico con la comunidad educativa, se hace necesario seguir avanzando en una propuesta de desarrollo curricular que continúe en la línea de armonización de la política pública de RCC y el Modelo EEPT, para dar continuidad y proyección al trabajo realizado previamente. Es así como desde el equipo directivo en el año 2010, bajo la asesoría pedagógica de GIOVANNI IAFRANCESCO VILLEGAS, autor del Modelo Pedagógico EEPT, se visibiliza tanto en lo práctico como en documentos institucionales, el avance en el desarrollo de la puesta en marcha del modelo y su articulación con la RCC.

Posteriormente, avanzando en el desarrollo institucional de la propuesta de planeación curricular por ciclos, se integran los elementos fundamentales del modelo a nivel curricular tal como se observa en el siguiente esquema para cada ciclo:

**Figura 1**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2011**

### CICLO UNO – Preescolar a 2°



**Figura 2**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2011**

### CICLO 2 – 3° a 5°



**Figura 3**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica. Colegio Chorrillos IED, 2011**



**Figura 4**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2011**



**Figura 5**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2011**



## II. ACTIVIDADES ADELANTADAS POR LA TESISTA

La coordinación académica del Colegio Chorrillos IED, a cargo de la tesista, tiene dentro de sus funciones el diseño de instrumentos para la organización y planeación curricular, en los cuales se concreten las intenciones del PEI. Es importante anotar que a partir del año 2009 y anualmente hasta el presente se ha realizado la caracterización de cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta diferentes categorías, como se puede observar en el formato institucional (figura 6).

En el año 2010, se establece el primer modelo de planeación curricular, teniendo como base la articulación del modelo EEPT y la RCC, así como la organización curricular por campos del conocimiento, tal como se aprecia en el formato siguiente, utilizado en el primer periodo académico de dicho año escolar (figura 7).

En este formato se presenta un primer intento de organizar la planeación de los docentes en cada una de las asignaturas, discriminando ejes del modelo, ejes del campo, procesos e indicadores de los mismos y estrategias de evaluación.

**Figura 6**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2009**

**Colegio Chorrillos- Nicolas Buenaventura**  
**Caracterización 2009**

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>EDAD</b><br>(# ESTUDIANTES<br>SEGÚN LA EDAD)  |  | <b>HOMBRES</b><br>(ESCRIBA EN GENERAL LAS<br>ACTITUDES, VALORES, GUSTOS<br>Y DISGUSTOS QUE<br>SOBRESALEN EN SU GRUPO DE<br>ESTUDIANTES) |  |
| <b>ESTADÍSTICA</b><br>(# DE ESTUDIANTES<br>SEGÚN EL GÉNERO)  |  | <b>MUJERES</b><br>(ESCRIBA EN GENERAL LAS<br>ACTITUDES, VALORES, GUSTOS<br>Y DISGUSTOS QUE<br>SOBRESALEN EN SU GRUPO DE<br>ESTUDIANTES) |  |
| <b>MUJERES</b> (ESCRIBA<br>EN GENERAL LAS<br>ACTITUDES, VALORES,<br>GUSTOS Y DISGUSTOS<br>QUE SOBRESALEN EN<br>SU GRUPO DE<br>ESTUDIANTES) |  | <b>ANTIGÜEDAD EN LA<br/>LOCALIDAD</b> (ESCRIBA EN<br>GENERAL HACE CUÁNTOS<br>AÑOS VIVEN EN LA LOCALIDAD<br>DE SUBA)                     |  |

**Colegio Chorrillos- Nicolas Buenaventura**  
**Caracterización 2009**

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>PROCEDENCIA</b><br>(ESCRIBA LAS<br>DIFERENTES CIUDADES<br>Y/O PUEBLOS DE<br>DONDE PROVENGAN<br>LOS ESTUDIANTES)        |  | <b>CONTRAJORNADA</b> (ESCRIBA EN<br>GENERAL EN DONDE SE LA<br>PASAN LOS ESTUDIANTES EN<br>SU TIEMPO EXTRAESCOLAR) |  |
| <b>CONTRAJORNADA</b><br>(ESCRIBA EN GENERAL<br>QUÉ HACEN LOS<br>ESTUDIANTES EN SU<br>TIEMPO<br>EXTRAESCOLAR)              |  | DESCRIBA CARACTERÍSTICAS<br>GENERALES DEL GRUPO EN<br>LOS ASPECTOS<br><b>SOCIOAFECTIVO Y CORPORAL</b>             |  |
| <b>CONTRAJORNADA</b><br>(ESCRIBA EN GENERAL<br>CON QUIEN<br>COMPARTEN LOS<br>ESTUDIANTES EN SU<br>TIEMPO<br>EXTRAESCOLAR) |  | DESCRIBA CARACTERÍSTICAS<br>GENERALES DEL GRUPO EN<br>LOS ASPECTOS <b>COGNITIVO Y<br/>COMUNICATIVO</b>            |  |

**Figura 7**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2010**

## Formato de planeación primer periodo académico 2010

COLEGIO CHORRILLOS - NICOLÁS BUENAVENTURA  
PLANEACION INSTITUCIONAL 2010

Campo: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_  
Docente Responsable: \_\_\_\_\_

| Ejes del modelo pedagógico | Ejes del campo | Procesos | Indicadores de proceso (conocimientos, habilidades y actitudes) | Estrategias de evaluación |
|----------------------------|----------------|----------|---|---------------------------|
|                            |                |          |   |                           |

RECUERDE QUE LA LECTURA DEBE DARSE EN FORMA HORIZONTAL PARA QUE MUESTRE COHERENCIA

Teniendo en cuenta que el diseño curricular es un proceso, es decir, no tiene instrumentos definitivos y está en constante construcción, a partir del segundo periodo académico del 2010, se realizaron algunos ajustes a la planeación curricular, que pretenden dar mayor claridad a la relación entre modelo EEPT y planeación docente, incluyendo una mayor reflexión acerca de los saberes y desempeños en lugar de contenidos, logros e indicadores, y cómo las estrategias para la evaluación deben estar referidas precisamente a la construcción por parte del estudiante de los procesos cognitivos y habilidades mentales propuestos en el modelo y ajustados para el ciclo que ya se mencionaron anteriormente en este documento.

**Figura 8**  
**Avance proyecto educativo institucional.**  
**Gestión académica, Colegio Chorrillos IED, 2011**

## Formato de planeación segundo periodo académico 2010-2011-2012

COLEGIO CHORRILLOS - NICOLAS BUENAVENTURA  
 PLANEACIÓN INSTITUCIONAL 2011

Campo: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Docente responsable: \_\_\_\_\_ Trimestre: \_\_\_\_\_

| Ejes del modelo pedagógico   | Ejes del campo   | Saberes   | Habilidades mentales   | Desempeños (conocimientos, habilidades y actitudes)   | Recursos para la evaluación   |
|--|--|---|--|---|---|
| <p><b>Coordinación:</b> Son los ejes del modelo que nos permiten direccionar el trabajo pedagógico y el diseño de nuevas estrategias didácticas.</p> <p>1. el desarrollo humano<br/>                 2. construcción del conocimiento<br/>                 3. Transformación socio cultural<br/>                 4. educación por principios<br/>                 5. innovación educativa.</p> <p><b>PRECISE QUE EJES DEL MODELO PEDAGÓGICO Y QUE COMPONENTE VAN A TRABAJARSE EN CADA TRIMESTRE.</b></p> | <p><b>Coordinación:</b> Los ejes de cada campo los encontramos en los libros que se entregaron al inicio del curso y constituyen una guía para que desde los estándares y la experiencia docente unifiquen los ejes que se van a trabajar, deben estar relacionados con los ejes y componentes del modelo.</p> | <p><b>Coordinación:</b> son los contenidos curriculares que se van a trabajar en cada grado teniendo en cuenta los estándares; recuerden que se deben definir en el equipo de ASIGNATURA desde grado 1o hasta grado 11o guardando coherencia y continuidad.</p> | <p><b>Coordinación:</b> Determina que habilidades mentales se a desarrollar guardando coherencia con los estándares académicos; apóyese en el cuadro que se les entregó en la jornada pedagógica y siempre presente el pensamiento socio-cultural, competencias cognitivas básicas, categorías de pensamiento, niveles de capacidad intelectual.</p> | <p><b>Coordinación:</b> Son los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe alcanzar. Recuerde que deben relacionarse en tiempo presente teniendo en cuenta las habilidades mentales seleccionadas.</p> | <p><b>Coordinación:</b> son los instrumentos que se utilizan para verificar el proceso enseñanza-aprendizaje. Recuerde que las rúbricas y/o recuperaciones deben ser permanentes. No olvide que la evaluación debe ser integral, diagnóstica y formativa.</p> |

RECUERDE QUE LA LECTURA DEBE DARSE EN FORMA HORIZONTAL PARA QUE MUESTRE COHERENCIA

Partiendo de estas construcciones previas, la propuesta de esta investigación pretende fortalecer los vínculos con la RCC y el modelo pedagógico, resaltando las habilidades mentales y los procesos cognitivos como la meta de desarrollo para el ciclo 1 en las diferentes asignaturas y campos de conocimiento. Se espera entonces que, a partir de una definición clara de los procesos, habilidades y competencias, así como una intencionalidad clara de los docentes en el ejercicio de la planeación, se logre que efectivamente involucren en sus prácticas pedagógicas de aula los procesos cognitivos y las habilidades mentales, así como el desarrollo de las diferentes competencias como el centro de las acciones pedagógicas y los referentes para la evaluación de los estudiantes, avanzando con ello en la superación de la calificación por adquisición de conocimientos inconexos entre sí para lograr una intención real de construcción de habilidades para aprender, que le serán útiles al estudiante no sólo para su vida escolar sino para todos sus momentos vitales.

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico, relaciona conceptos y procesos que tienen que ver con concepciones de currículo, diseño y evaluación curricular, prácticas curriculares e investigación educativa. De igual forma, relaciona la política pública en educación para Bogotá y dentro de ella, la Reorganización Curricular por Ciclos –RCC–.

#### **I. CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRÍCULO**

##### *A. Etimología*

Etimológicamente, *curriculum* es una palabra latina. Procede de la palabra *cursus*, que significa carrera, curso. Por tanto, *curriculum* vendría a significar “carrerilla”, “cursillo”. En Roma se hablaba del “*cursus honorum*”, el curso, carrera o camino “de los honores”, el que seguía el ciudadano que iba ocupando, por sucesivos comicios, las magistraturas republicanas, desde edil hasta cónsul. Así puede pensarse que el “*cursus*” de los jóvenes, era sólo un “*curriculum*”, o carrera/curso menor. “El sentido latino del término *curriculum* está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión. Pero esta acción de desplazarse en el espacio y en el tiempo no es azarosa; está marcada por una dirección, un orden, una meta hacia la cual se apunta y por un desafío que debe ser vencido y que nos impulsa a no abandonar la ruta. Es un trayecto realizado con el fin de llegar a un lugar y ocupar un puesto. Pero el curso, el *currere* (correr) que se refiere a los ámbitos educativos, no es ya un *currere stadium* o un *currere per vias*; el recorrido ha sido pautado con bastante más detalle. El *curriculum* contemporáneo

supone, como diría JULIO CÉSAR (militar y político romano), un particular *cursum tenere*, el sostenimiento de la dirección y el sentido para efectuar un determinado recorrido”<sup>1</sup>.

En relación al desarrollo del concepto del currículo (TABA, 1982, p. 58) quien recomienda que

Para una conceptualización del currículo es necesario:

- Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el curriculum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.
- Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un curriculum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículo.
- Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión de estas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento<sup>2</sup>.

## *B. Enfoques*

Según GRUNDY (1998), se pueden diferenciar dos enfoques respecto del concepto de currículo. De una parte se encuentra el enfoque conceptual el cual define al currículo como “conjunto interrelacionado de planes y experiencias” (MARSH, 1984). Desde esta perspectiva el currículo se refiere a las experiencias de las personas, a las influencias sociales en el diseño del mismo y han de considerarse en él las circunstancias históricas y de contexto así como el medio social en el cual se desenvuelve la escuela. De otra parte el currículo se puede enfocar desde la interacción social es decir “pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones

---

1 SILVINA GVIRTZ y MARIANO PALAMIDESSI. *Abc de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*, 1988.

2 HILDA TABA. *Desarrollo del currículo: Teoría y práctica*, 3.<sup>a</sup> ed., Madrid, Morata, 1982.

[...] significa que hemos de buscar el curriculum en las acciones de las personas inmersas en la educación” (GRUNDY, 1998). Si se pretende entender el currículo en una institución educativa se debe conocer el contexto social de la escuela y las premisas fundamentales, las creencias, las prácticas educativas y la manera como la escuela concibe las personas y la forma en que deben interactuar en el mundo. De esta forma

Si trascendemos los aspectos superficiales de las practicas educativas hallamos creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas en especial a las que se engloban en el término curriculum? (GRUNDY 1998).

### *C. Conceptualización de currículo*

Según ÁLVAREZ (2009), el concepto de currículo puede verse desde tres categorías fundamentales: las tendencias, clasificación según sus objetivos y clasificación según su enfoque de acción.

#### 1. Tendencias del currículo

##### *Currículo técnico, como producto o currículo por objetivos*

Esta tendencia considera que la importancia en relación con el currículo está en los planes y programas de estudio, implementados por el docente y cuyo producto es el estudiante. El docente, es sólo un reproductor de currículo y no un creador. Citando a STENHOUSE (1991, p. 87), se puede establecer que

La primera idea de currículo apareció con BOBBIT en su libro *How to make a curriculum* (1924) quien lo presentó como “serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar con el objeto de desarrollar habilidades que los faculte para decidir asuntos de su vida adulta y como una tecnología que puede ser utilizada en la construcción de los programas, habilitando a racionalizar procedimientos, en busca de la eficiencia, la calidad y la rápida solución a los posibles problemas sociales”<sup>3</sup>.

---

3 LAWRENCE STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

Otros autores que expresan esta teoría son: TYLER (1973), TABA (1974), SALVADOR y ALEXANDER (1954), BESTOR (1955), GAGNÉ (1967), GOOD (1973), JOHNSON (1967), WHEELER (1976), TANNER y TANNER (1980) y SCHUBERT (1988).

### *Currículo como práctica o currículo práctico*

GRUNDY (1998) citado por ÁLVAREZ (2007, p. 4), aclara que:

Decir que el currículo pertenece al ámbito de la práctica, es en un nivel afirmar que pertenece al lado de la interacción humana y que está relacionado en la interacción entre profesores y alumnos [...] es decir, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos [...] la preocupación fundamental del profesor es el aprendizaje y no la enseñanza [...] y ello supone la construcción de significados<sup>4</sup>.

Esta tendencia se caracteriza por reconocer en el maestro al ejecutor y al mismo tiempo al diseñador y evaluador del currículo, resultando de allí una reflexión que debe tratar de conllevar a un mejoramiento continuo que no es en sí mismo carente de problemáticas. Algunos autores que exponen esta tendencia son entre otros: DEWEY (1916), CASWELL (1935), SYLOR y ALEXANDER (1966), JOHNSON (1970), RULE (1973), TANNER y TANNER (1975), WHEELER (1976) y ÁLVAREZ (1998).

### *Currículo como praxis o currículo emancipador*

Esta tendencia considera que el currículo no sólo se ubica en la esfera de lo práctico, sino de la praxis, la cual incluye la acción y la reflexión como ámbitos para el desarrollo del currículo. ÁLVAREZ (2007, p. 5), cita algunos autores que desarrollan esta tendencia, entre los cuales destacan los postulados de GIMENO SACRISTÁN (1984) quien plantea que el currículo es un:

Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe

---

4 SHIRLEY GRUNDY. *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1998.

hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas<sup>5</sup>.

De igual forma, GRUNDY (1998, p. 160) manifiesta que “el currículo no consistirá sin más en un conjunto de planes a implementar sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso”<sup>6</sup>.

Algunos autores que defienden esta postura son: NASSIF (1980), YOUNG (1980), BERNSTEIN (1980), LUNDGREN (1981), SCURATI (1982), WHITTY (1985), STENHOUSE (1975), SCHUBERT (1986), ZABALZA (1987), COLL (1987), KEMMIS (1988), GIMENO SACRISTÁN (1988), PANZA (1990).

FREIRE (1974, p. 53) citado por GRUNDY (1998, p. 169) plantea interrogantes sobre el efecto emancipador de la praxis del currículo sobre los participantes –estudiantes y profesores–.

A través del diálogo, el profesor-de-los-alumnos y los alumnos-del-profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumnos con alumnos-profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan<sup>7</sup>.

## 2. Clasificaciones de las concepciones del currículo

PINAR (1981) citada por Álvarez (2007, p. 7), plantea la siguiente clasificación de las concepciones del currículo:

*Tradicionalista*: Caracterizada por la eficiencia, el control y la predicción, requiriendo una dirección científica. No toma en cuenta el contexto histórico social así como las influencias políticas e ideológicas que lo determinan. Representantes: TABA, BOBBIT, SNEDDEN, CHARTERS entre otros.

*Empiristas conceptuales*: Se basa en la estructura de las disciplinas y sus procedimientos de investigación. Representantes: BEAUCHAMP, JHONSON, BLOCK, GAGNÉ, BRUNER.

---

5 JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1984.

6 GRUNDY. Ob. cit.

7 PAULO FREIRE. *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

*Reconceptualistas:* Uno de los objetivos más importantes del currículo es la emancipación, la liberación del hombre para que actúe de manera activa y democrática en su sociedad. MACDONALD, HUEBNER, PINAR, APPLE, GIROUX, FREIRE son algunos de sus representantes.

### 3. Clasificación del currículo según su enfoque central de acción

ÁLVAREZ (2007, p. 8) presenta la siguiente clasificación:

*Como contenidos de enseñanza:* Listado de materias/asignaturas que delimitan los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. La función más importante es la transmisión de conocimiento.

*Como plan de instrucción o guía de la actividad escolar:* Pretende la homogeneización del sistema escolar mediante la implementación de un modelo ideal para el sistema escolar.

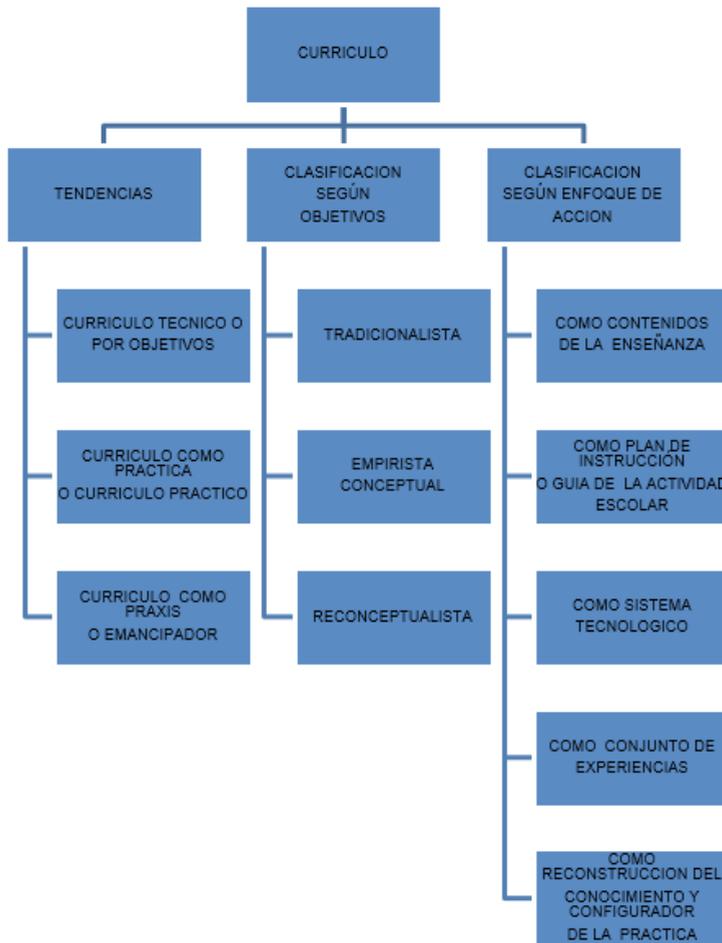
*Como sistema tecnológico para instrumentar la eficiencia de la producción:* Es a la vez un proceso activo y dinámico así como un campo de reflexión y teorización sobre sí mismo. Se enmarca en el currículo científico.

*Como conjunto de experiencias:* Enfatiza en lo que realmente se hace, destacando el carácter dinámico y flexible, entendiéndose como un proceso en el cual la interacción de los seres humanos le imprime características específicas. Se valoran los factores externos.

*Como reconstrucción del conocimiento y configurador de la práctica:* Es un acto político cuyo objetivo es la emancipación de las clases populares. No puede estar separado del aspecto social, histórico y cultural del contexto específico en el cual se desarrolla.

A continuación se presenta un esquema conceptual que pretende relacionar las tendencias y concepciones de currículo anteriormente mencionadas.

**Figura 9**  
**Conceptualización del currículo: tendencias y clasificación**



Basado en ÁLVAREZ. *Conceptualización del currículo*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2009.

GRVIRTZ (1988), identifica diversas definiciones de currículo que se presentan a continuación:

- El curriculum es una norma oficial escrita.
- El currículo es un modelo de la práctica.
  - El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos.
  - El curriculum es un plan integral para la enseñanza.
  - El currículum es el instrumento que expresa una toma de decisiones ordenadas en la escuela.

*Diseño de una propuesta para la planeación curricular...*

- El currículum es el conjunto de experiencias formativas.
- El currículum es una compleja realidad socializadora.
  - El currículum oculto.
  - El currículum como articulación de prácticas diversas.
- El currículum es un proyecto práctico de elaboración colectivo.
- El currículum, como modo de llevar a la práctica nuestras intenciones pedagógicas, supone un estudio de lo que sucede en la escuela y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo.

IAFRANCESO (2003), establece el siguiente cuadro en donde se puede apreciar por décadas y autores las diferentes tendencias curriculares:

| <b>Década</b> | <b>Autores</b>                 | <b>Tendencias</b>   |
|---------------|--------------------------------|---|
| 1950          | SAILOR y ALEXANDER (1954)      | Calificar los resultados escolares.   |
|               | SMITH, STANLEY y SHORES (1957) | Disciplinar la escuela y los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal. |
| 1960          | KEARNEY y COOK (1960)          | Aprendizaje guiado.   |
|               | DOTTRENS (1962)                | Programación escolar.   |
|               | JHONSON (1967)                 | Guía educativa y de enseñanza.  |
| 1970          | TABA (1973)                    | Preparación cultural.   |
|               | RULE (1974)                    | Experiencias escolares y de aprendizaje.  |
|               | KING (1976)                    | Psicopedagogía cultural.  |
|               | BEAUCHAMP (1977)               | Planeación institucional.   |
|               | GLAZMAN y DE IBARROLA (1978)   | Objetivos, unidades y dominios de aprendizaje.                                    |
|               | YUNG (1979)                    | Distribución social del conocimiento.   |
| 1980          | BERSTEIN (1980)                | Conocimiento educativo considerado público.                                       |
|               | ACUÑA (1980)                   | Adaptación social.  |
|               | GLAZMAN y FIGUEROA (1980)      |   |
|               | DÍAZ-BARRIGA (1981)            |   |

|                        |                                   |   |
|------------------------|-----------------------------------|---|
| 1980                   | HELIBNER (1981)<br>MC NEIL (1983) | Acceso al conocimiento.   |
|                        | ARREDONDO (1981)                  | Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos.  |
|                        | SCHUBER (1985)                    | Materias, actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar.  |
|                        | WHITTY (1986)                     | Respuestas a valores y creencias sociales.  |
|                        | APPLE (1986)                      | Selección, organización y evaluación de conocimientos.  |
|                        | GRUNDY (1987)                     | Organización de prácticas evaluativas.  |
|                        | SARRAMONA (1987)                  | Programación de actividades socialmente aprobadas.  |
|                        | ARNAZ (1989)                      | Plan institucional de enseñanza - aprendizaje.  |
| 1990                   | SACRISTÁN (1991)                  | Conjunto temático abordable interdisciplinariamente.  |
|                        | J. TORMES (1992)                  | Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes y conocimientos) que se enseñan y se aprenden. |
|                        | LUNDKEN (1992)                    | Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza.   |
| Siglo XXI<br>comienzos | IAFRANCESCO (1998)                | Principios, propósitos y procesos de formación integral y social y medios para lograrla.                                      |

## II. DISEÑO CURRICULAR

Dado que el diseño curricular está ligado a la concepción de modelo pedagógico y a la estructura curricular que deriva del mismo se procederá a profundizar en estos dos conceptos.

### *A. Modelo pedagógico*

Según FLÓREZ (1996), se considera que los modelos pedagógicos son categorías descriptivas auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido cuando se les contextualiza históricamente.

Un *modelo* es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un *modelo pedagógico* es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar; es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía<sup>8</sup>.

El autor identifica cinco elementos fundamentales o *criterios de elegibilidad* en todos los modelos pedagógicos:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o la meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para avanzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces<sup>9</sup>.

De acuerdo a estos criterios, FLÓREZ (1999) caracteriza cinco modelos pedagógicos:

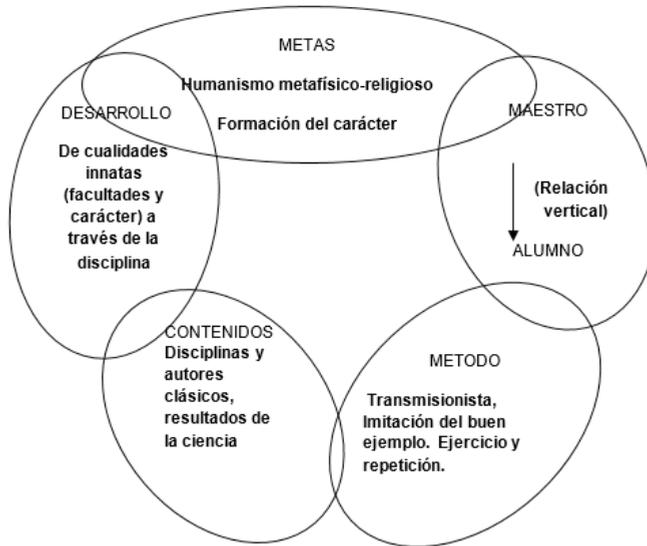
---

8 RAFAEL FLÓREZ. *Evaluación pedagógica y cognición*, Bogotá, McGraw-Hill, 1999, p. 32.

9 Ídem., p. 33.

## 1. Modelo pedagógico tradicional

**Figura 10**  
**Modelo pedagógico tradicional**

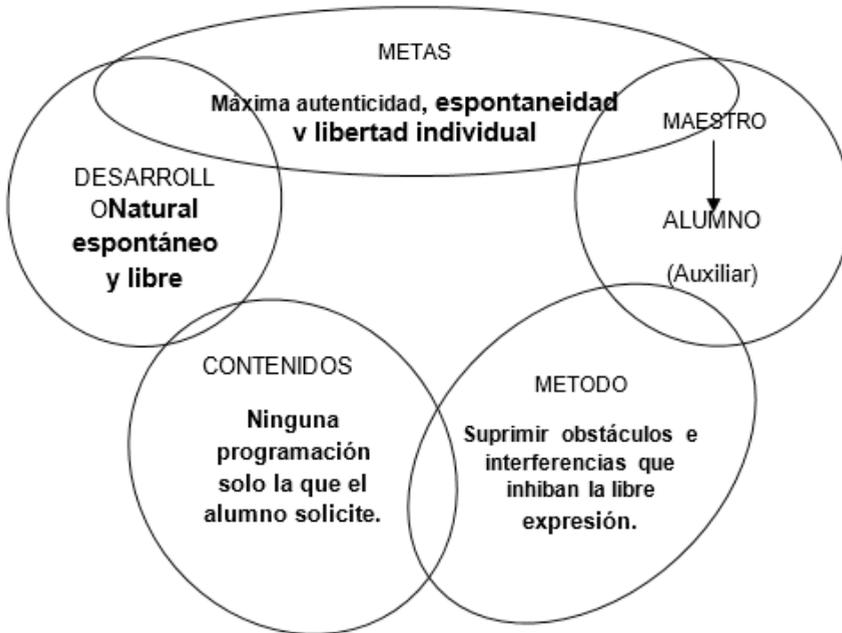


Fuente: RAFAEL FLOREZ. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

Este modelo pone énfasis en la formación del carácter por medio de métodos que tienen su origen en la edad media, fundamentalmente las congregaciones religiosas. La relación maestro-alumno es vertical: el primero enseña y el segundo aprende mediante el ejercicio, la memorización y la repetición. Los contenidos privilegian el saber científico, desarrollando cualidades a través de la disciplina.

## 2. Modelo pedagógico romántico (experiencial o naturalista)

**Figura 11**  
**Modelo romántico**

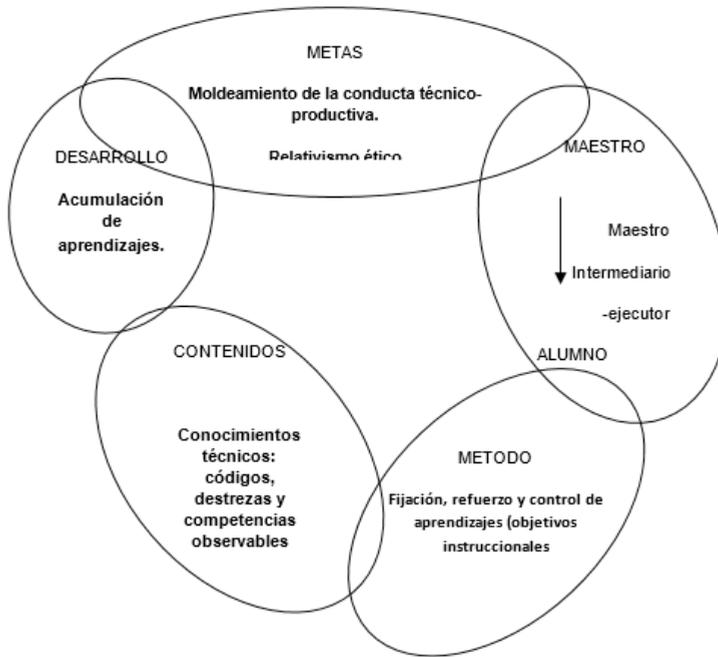


Fuente: RAFAEL FLOREZ. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

Propone la formación del niño según su desarrollo natural; el maestro proporciona experiencias de aprendizaje que el alumno aprende e interioriza según su propio ritmo de desarrollo. La programación de contenidos no existe y solo se le debe enseñar al niño aquello que él necesite o este motivado para aprender. Tiene por principales exponentes a ROUSSEAU, ILLICH y NEILL.

### 3. Modelo pedagógico conductista

**Figura 12**  
**Modelo conductista**

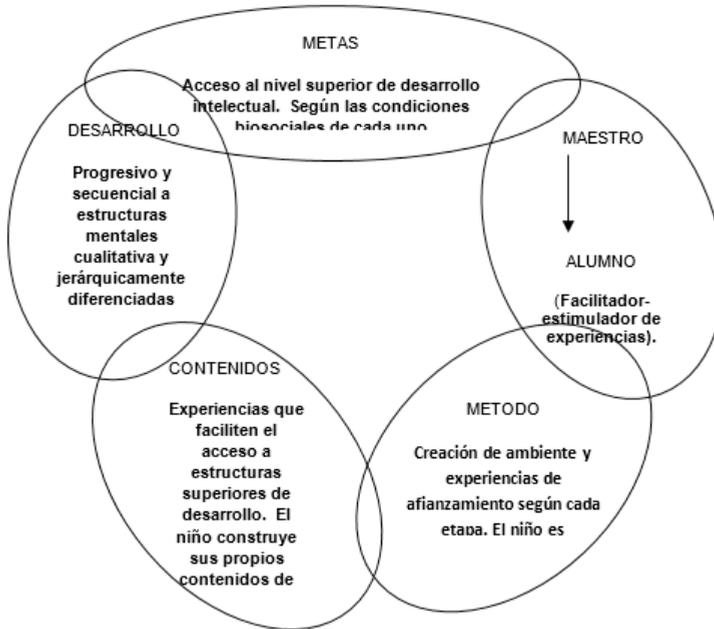


Fuente: RAFAEL FLOREZ. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

Su método consiste en la fijación y control de los objetivos instruccionales. La relación maestro-alumno está mediado por la programación de los objetivos, siendo el maestro un ejecutor de los programas establecidos. Se trata de una transmisión parcial de saberes técnicos mediante un adiestramiento propio de la tecnología educativa. Su principal exponente es SKINNER.

#### 4. Modelo pedagógico cognitivo (constructivista)

**Figura 13**  
**Modelo constructivista**

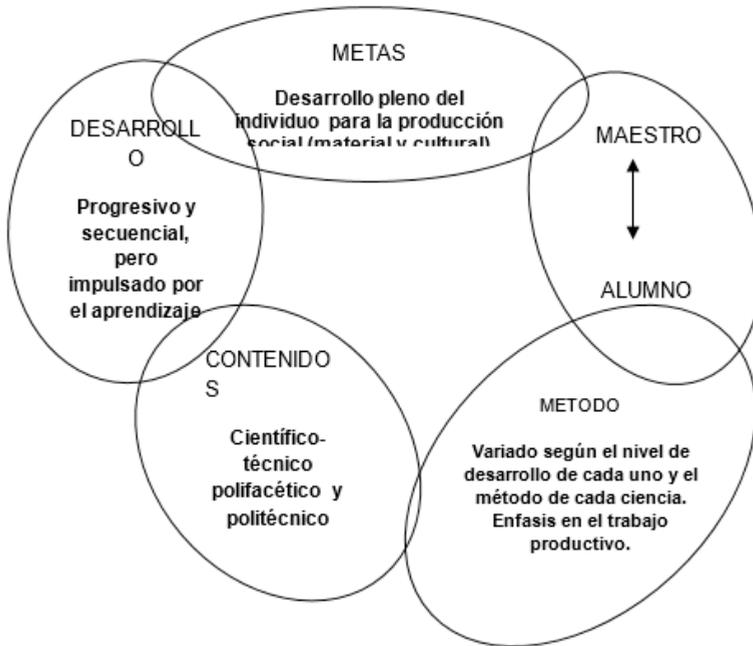


Fuente: RAFAEL FLOREZ. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

Busca el desarrollo de las capacidades intelectuales de acuerdo al ambiente social y cultural en el cual se desenvuelva el estudiante. El maestro planifica las estrategias y acciones pedagógicas, propiciando experiencias educativas y reconociendo diferentes etapas en la formación del estudiante. El niño es quien construye sus propias estructuras de aprendizaje, de manera secuencial y progresiva. Representantes de este modelo son PIAGET y DEWEY entre otros.

## 5. Modelo Pedagógico social cognitivo

**Figura 14**  
**Modelo pedagógico social-cognitivo**



Fuente: RAFAEL FLOREZ. *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

La relación maestro-alumno es de mediación de los aprendizajes, mediante el reconocimiento de los factores sociales y culturales que afectan o favorecen el desarrollo de los seres humanos en un contexto determinado y su posibilidad de generar a futuro cambios sociales. Se privilegian las metas de desarrollo secuencial y progresivo impulsado por el aprendizaje de las ciencias. La educación debe servir para la liberación del ser humano y la emancipación de los pueblos. Sus representantes son FREIRE, MAKARENKO y FREINET entre otros.

## 6. Modelo Pedagógico Holístico Transformador

Teniendo en cuenta que este modelo pedagógico es el adoptado por la Institución educativa donde se desarrolla esta investigación, se hará una descripción más detallada del mismo. Aparece en los inicios del

siglo XXI y formulado por GIOVANNY IAFRANCESCO VILLEGAS, pedagogo colombiano. Sus principales características son:

*Misión:* Educar al hombre en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural desde la innovación educativa y pedagógica. Desarrolla las siguientes tareas y dimensiones:

**Figura 15**  
**Modelo pedagógico holístico transformador**



Desarrollo humano

**Figura 16**  
**EEPT - Dimensiones del desarrollo humano (IAFRANCESCO, 2007)**



- *Dimensión antropológica:* Promoviendo el desarrollo de las características naturales del sujeto: singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad de opción, elección y decisión responsable, apertura –relación con los demás– y trascendencia –relación con Dios, con el mundo y consigo mismo–.
- *Dimensión axiológica:* Definiendo los principios y valores humanos, cristianos y sociales que deben orientar la formación individual y social del educando.
- *Dimensión ético-moral:* Creando espacios, programas y proyectos para educar las actitudes y comportamientos en búsqueda de una cultura ciudadana dentro de unos mínimos de convivencia social.
- *Dimensión formativa:* Diseñando proyectos para el desarrollo de las dimensiones espiritual, intelectual, socio-afectiva, psicomotriz y comunicativa que permita a los educandos desarrollar su ser, su pensar, su sentir, su quehacer, su forma de expresar quiénes son, qué piensan, qué sienten, qué saben y qué saben hacer (IAFRANCESCO, 2003, p. 132).

Educación por procesos - Fundamentos psicológicos

**Figura 17**  
**EEPT. Dimensiones de la educación por procesos**



- *Dimensión bio-psico-social:* Promoviendo, desde los ejes transversales del currículum, el desarrollo biológicos de los educandos, cuidando su salud, nutrición y madurez corporal, aportando a la formación del carácter y la personalidad y generando espacios sociales, de integración y compromiso para madurar el desarrollo afectivo y de la inteligencia emocional.
- *Dimensión espiritual:* Generando ambientes y espacios para la reflexión y vivencia de los valores espirituales, no necesariamente ligados a la religiosidad.
- *Dimensión cognitiva:* Proponiendo alternativas pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales y sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, el ingenio, la creatividad y la capacidad de innovación y de invención.
- *Dimensión estética:* Generar procesos y proyectos que eduquen en la buena apreciación y la buena expresión a todo nivel, incluyendo la expresión y apreciación artística pero enfocado también a la apreciación y valoración de las expresiones humanas cultas: conducta, comportamiento, urbanidad (IANFRANCESCO, 2003, pp. 132 y 133).

Construcción del conocimiento – Fundamentos epistemológicos

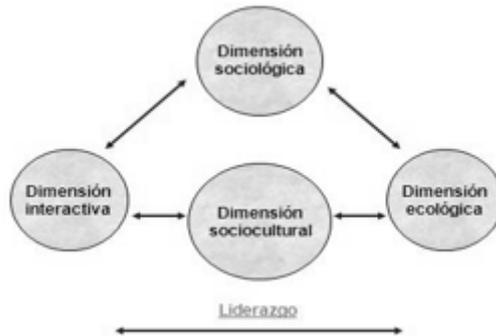
**Figura 18**  
**EEPT. Dimensiones de la construcción del conocimiento**



- *Dimensión científica:* Elaborando las estructuras, redes conceptuales, alcance y secuencia de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento...
- *Dimensión epistemológica:* Definiendo enfoques y paradigmas que fundamentan teóricamente la construcción del conocimiento en cada una de las disciplinas y en la Institución en general, para orientar la forma práctica cómo desde la pedagogía, la didáctica y el currículo, pueden apropiarse y construirse los conocimientos mediante aprendizajes significativos por parte de los educandos.
- *Dimensión metodológica:* Proponiendo métodos, técnicas, procesos y procedimientos que le permitan a los educandos hábitos investigativos y desarrollar sus actitudes y aptitudes hacia la investigación y construcción del conocimiento mediante la misma y les facilite, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas investigativas, desempeñarse en la apropiación personal de los conocimientos con validez y confiabilidad.
- *Dimensión tecnológica:* Propiciando espacios y recursos para poder acceder a la tecnología y aplicarla en los procesos educativos y pedagógicos facilitando la construcción del conocimiento por autogestión y de forma autodidacta (IANFRANCESCO, 2003, pp. 134 y 135).

Transformación socio-cultural – Fundamentos sociológicos

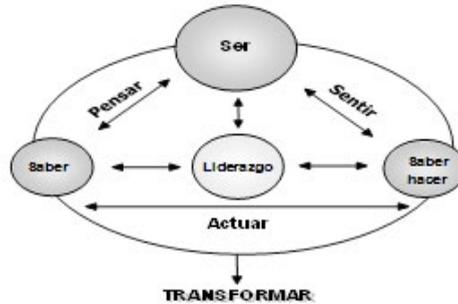
**Figura 19**  
**EEPT. Dimensiones de la transformación socio-cultural**



- *Dimensión sociológica:* Contextualizando el PEI, sus programas, proyectos, acciones y estrategias en el entorno socio-cultural [...] y describiendo, delimitando, definiendo y planteando claramente problemáticas de todo carácter y nivel que puedan ser tenidas en cuenta por la institución y a las cuales puedan dársele respuestas desde las condiciones endógenas de la misma, su misión, su visión y acorde con sus objetivos sociales y culturales.
- *Dimensión interactiva:* Formando verdaderos líderes transformacionales que no sólo tomen conciencia sobre las necesidades sociales de las comunidades, sino que las valoren y se comprometan con las poblaciones en conflicto y en desventaja socio-cultural y propongan alternativas de solución lógicas y viables, ayudando en el progreso de las mismas.
- *Dimensión ecológica:* Formando la conciencia ecológica, valorando y respetando la vida y los recursos renovables y no renovables, creando ambientes que mejoren la calidad de vida individual y social en la comunidades de las que forman parte (IANFRANCESCO. 2003, pp. 135 y 136).

**Figura 20**  
**EEPT. Dimensiones del liderazgo**

**Dimensiones del liderazgo en un proceso de transformación**

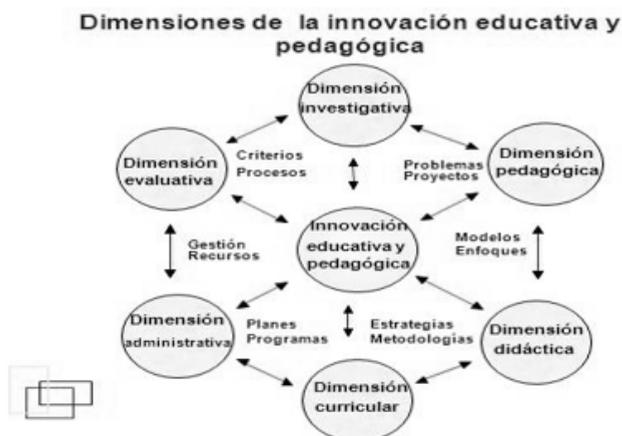


La escuela transformadora forma líderes transformacionales que desde su ser, su saber y su saber hacer, se conviertan en personas nuevas que den respuestas nuevas a las nuevas condiciones del continuo devenir; agentes de cambio, promotores de progreso; para poder hacerlo, estos líderes:

- Primero, se desarrollan como seres humanos en sus principios, valores, actitudes, comportamientos y dimensiones (formación integral).
- Segundo: maduran en sus dimensiones biológica, psicológica, social, espiritual, cognitiva y estética.
- Tercero, adquieren los conocimientos, los construyen, los aprenden significativamente y los aplican en la calidad del entorno.
- Cuarto, con esa madurez en el ser y con esas condiciones intelectivas y ese saber (competencias), entonces sí se desempeñan como líderes en el quehacer: la solución de problemas sociales y culturales de su comunidad (IANFRANCESCO, 2003, p. 137).

Innovación educativa y pedagógica – Fundamentos pedagógicos

**Figura 21**  
**EEPT. Dimensiones de la innovación educativa y pedagógica**



- *Dimensión investigativa:* Creando las líneas y proyectos de investigación que permitan describir, delimitar, definir, plantear, formular y caracterizar los problemas a los cuales debe darse solución con la formación integral de los educandos. Para ello debe profundizar sobre los nuevos diseños metodológicos cualitativos-interpretativos de las ciencias sociales aplicados a la educación [...]: investigación acción, investigación participativa, investigación-acción-participativa, investigación-acción-reflexión...
- *Dimensión pedagógica:* Estructurando el modelo pedagógico que inspire la acción educativa al interior de la institución y creando el estilo educativo particular.
- *Dimensión didáctica:* Investigando sobre las mejores formas de realizar el trabajo en el aula en las distintas áreas del conocimiento...
- *Dimensión curricular:* Contextualizando los programas, definiendo los enfoques, formulando los objetivos formativos e instruccionales, caracterizando los perfiles, estructurando el plan de estudios a la luz de los estándares mínimos de calidad, organizando las áreas y las asignaturas, flexibilizando el currículo, diseñando metodologías, planeando y ejecutando actividades de aula, estableciendo criterios e instrumentos de seguimiento, evaluación y control a toda la gestión curricular, estructurando los ejes transversales del currículo que atienden a la formación más allá que a la información, proponiendo líneas de investigación y organizando programas de extensión.

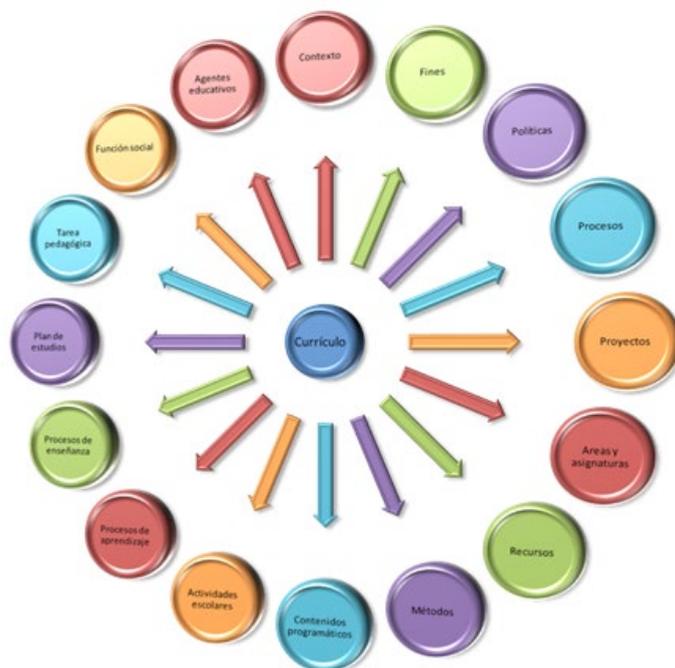
- *Dimensión administrativa:* Velando por la pertinencia del PEI, por la definición de su misión, visión, fines y propósitos, organizando el marco legal institucional y el marco operativo [...] y facilitando los recursos humanos, locativos, instrumentales, financieros, de ayudas pedagógicas y estableciendo los contactos con las comunidades escolar, educativa...
- *Dimensión evaluativa:* Definiendo criterios, procesos, formas, instrumentos y formatos para recoger información, procesarla, analizarla y divulgarla... (IANFRANCESCO, 2003, pp. 139 a 142).

### *B. Estructura curricular*

La estructura curricular se concibe como una forma de organización que permite convertir en acción la intención formativa de un proyecto educativo institucional. URICOECHEA (2008, p. 8) citando a ANTÚNEZ y GAIRÍN (1997) afirma que el diseño curricular: “orienta la clarificación ideológica y organizativa, posibilita acciones coordinadas, coherentes y no contradictorias y sirve al proceso de legitimación que debe acompañar a las instituciones”.

En este sentido, la estructura curricular es propia de cada institución y pone la realidad institucional y su propuesta educativa en conversación con los contextos externos que afectan y determinan las posibilidades reales para su viabilización.

**Figura 22**  
**Estructura curricular, Adaptado de EEPT**



### *C. Evaluación curricular*

La evaluación tiene diferentes significados de acuerdo al contexto o teoría del aprendizaje desde el cual se tome.

Para IAFRANCESCO (2004, p. 29), la evaluación es:

Un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente<sup>10</sup>.

---

10 GIOVANNI MARCELLO IAFRANCESCO. *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

Según Uricoechea (2008, p. 9)<sup>11</sup> la evaluación curricular se debe analizar a la luz de los siguientes factores:

- Propósitos - intencionalidades del currículo.
- Contextualización del diseño curricular.
- Elementos del diseño curricular.
- Contextualización prescriptiva.
- Transferencia del diseño curricular a la práctica.
- Modelo de enseñanza que desarrollan en la práctica los profesores.
- Modelo de aprendizaje de los estudiantes.
- Programación de aula.
- Coherencia entre el diseño curricular y el desarrollo curricular.
- Vivencia del currículo por parte de sus actores y su influencia en la formación del profesorado.
- Flexibilización curricular - desarrollo práctico.
- Gestión curricular - desarrollo práctico.

### III. GESTIÓN CURRICULAR

Para el Modelo Holístico Transformador los componentes que estructuran la gestión curricular en la Institución son:

- Introducción: Reseña histórica del currículo de la escuela
- Contextualización curricular:
  - Contexto externo: Situación nacional y PEI relacionado con otros programas
  - Contexto interno: PEI a la luz de la misión, la visión y los objetivos institucionales
- Enfoque: teorías y modelos que sustentan las creencias institucionales sobre la formación de las personas
- Por qué y para qué de una nueva gestión curricular
- Objetivos
  - Generales y específicos

---

11 L. URICOECHEA. *Evaluación curricular. Documento 3*, Bogotá, 2008.

- Perfiles:
  - Personal
  - Académico
  - Laboral
- Estructuración del plan de estudios: Áreas/asignaturas, campos/asignaturas, ciclos
- Actividades curriculares de aula y extra aula
- Metodología
- Recursos:
  - Humanos
  - Físicos
  - Instrumentales
  - Financieros
  - De apoyo a la docencia
- Criterios de evaluación
- Investigación
- Extensión
- Docencia

#### IV. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Según IAFRANDESCO,

abordar procesos de investigación demanda, de parte de los educadores, conocer los fundamentos de la investigación educativa y pedagógica y las metodologías a través de las cuales estos procesos se llevan a cabo con niveles de validez y confiabilidad es por esto que el diseño metodológico explica la forma concreta como se va a trabajar. En él se aprecia cómo va a ser la estrategia de investigación, se selecciona la población y la muestra, se determinan las técnicas de recolección y procesamiento de información, se explican los instrumentos que necesitan aplicarse, y finalmente, se definen las técnicas de análisis para el tratamiento de los datos obtenidos y, además, si es posible se hace un esbozo de los resultados esperados<sup>12</sup>.

---

12 GIOVANNI MARCELLO IAFRANDESCO. *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

## V. REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS –RCC–

La Reorganización Curricular por Ciclos –RCC– es una propuesta que se ha venido implementando para Bogotá desde los años 2007 y 2008. Tiene por objetivo “buscar, a partir de las etapas de desarrollo del ser humano, graduar el nivel de esfuerzo requerido en cada ciclo y construir fenómenos transicionales adecuados entre los ciclos que motiven al niño, niña o joven hacia un mayor nivel de desarrollo”<sup>13</sup>. Tiene como referentes conceptuales fundamentales los siguientes.

### *A. La transformación pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano*

El proyecto de RCC tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social; involucra aspectos de tipo cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo, reconociendo las siguientes condiciones:

- *Aspecto cognitivo*: “El conocimiento es un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada (...) facilitando la construcción del aprendizaje”<sup>14</sup>.
- *Aspecto socioafectivo*: El equipo de calidad de Usme, citado por la SED, determina la importancia de este aspecto “involucra la capacidad de identificar y controlar las propias emociones, facilita conocer lo más relevante del comportamiento, ponerse en lugar del otro, actuar con sentido ético e influir sobre las emociones que lo rodean”. En este sentido se afirma que “lograr un desarrollo socioafectivo implica la formación de sujetos críticos, capaces de definir una falla como error y no como falta, asumir una actitud propositiva ante los problemas, intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar y trabajar en equipo”<sup>15</sup>.

---

13 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*, 2.ª ed., Bogotá, SED, 2011.

14 *Ibíd.*, p. 20.

15 *Ibíd.*, p. 24.

- *Aspecto físico-creativo:* Este aspecto “responde a la interrelación con la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales, la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir [...] espacio a la imaginación y a la fantasía, así como a la exploración desde lo lúdico, la búsqueda de soluciones creativas y críticas a los problemas cotidianos, la adecuación a diversos espacios y ambientes, la utilización segura del tiempo, los objetos y los desarrollos tecnológicos”<sup>16</sup>.

El objetivo de la RCC, en suma es “lograr que los niños niñas y jóvenes se sientan felices al aprender, al descubrir, al comunicar sus emociones, al probar nuevas formas de expresión, al resolver problemas y al explorar nuevos espacios de reflexión”<sup>17</sup>.

### *B. Enfoque curricular*

Dentro de la RCC, se hace necesaria una visión transformadora del currículo, donde dicha transformación orienta el sentido mismo de la enseñanza y el aprendizaje, propendiendo por la selección de pedagogías pertinentes, que permitan desarrollar en los niños, niñas y jóvenes la innovación, la crítica, la creatividad y articulando la formación con el aprendizaje.

### *C. Niveles de organización en la RCC*

La SED dada la complejidad del proceso de implementación de la RCC, reconoce tres niveles que estructuran su desarrollo y que se muestran en el siguiente esquema:

---

16 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Reorganización Curricular por Ciclos*, cit., p. 25.

17 *Ibíd.*, pp. 25 y 26.

**Figura 23**  
**Niveles de organización en la RCC**



Adaptado de *Cartilla Reorganización Curricular por Ciclos*, SED, 2011.

#### *D. Ejes de desarrollo de cada ciclo*

La propuesta de RCC, ha determinado la organización de cinco ciclos, cuyas características están dadas por los siguientes aspectos: impronta del ciclo, ejes de desarrollo, grados y edades. En la tabla siguiente se muestra dicha organización:

#### **Organización y caracterización de los ciclos**

|                    | <b>CICLO I</b>                     | <b>CICLO II</b>               | <b>CICLO III</b>                                     | <b>CICLO IV</b>                    | <b>CICLO V</b>   |
|--------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|------------------------------------|--|
| Impronta de ciclo  | Infancia y construcción de sujetos | Cuerpo, creatividad y cultura | Interacción social y construcción de mundos posibles | Proyecto de vida                   | Proyecto Profesional y laboral                           |
| Ejes de desarrollo | Estimulación y exploración         | Descubrimiento y experiencia  | Indagación y experimentación                         | Vocación y exploración profesional | Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo |
| Grados             | Preescolar, 1° y 2°                | 3° y 4°                       | 5°, 6°, 7°   | 8° y 9°                            | 10° y 11°  |
| Edades             | 3 a 8 años                         | 8 a 10 años                   | 10 a 12 años   | 12 a 15 años                       | 15 a 17 años   |

La propuesta de RCC, implementada en las instituciones educativas, trae consigo una propuesta para la transformación de las prácticas pedagógicas y el Proyecto Educativo Institucional, que se detallan a continuación:

**Figura 24**  
**Proceso de RCC**



La propuesta que se presenta en este documento, se enmarca dentro de esta estrategia de RCC y corresponde al componente académico en lo referente a los planes de estudio y la integración curricular.

### E. Relación modelo pedagógico EEPT y la propuesta de RCC

Una vez caracterizada la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos para la Secretaría de Educación de Bogotá, el Colegio Chorrillos se ha propuesto la tarea de vincular su modelo pedagógico institucional con la propuesta de RCC, la cual se consolida en el presente esquema:

**Figura 25**  
**Relación EEPT y RCC Colegio Chorrillos, 2013**





## CAPÍTULO QUINTO PROPUESTA

Con el fin de evidenciar IED la integración del Modelo Pedagógico Holístico Transformador y la Reorganización Curricular por Ciclos en el proceso de planeación curricular para el ciclo I del Colegio Chorrillos IED, se propone el siguiente instrumento de planeación curricular:

**Figura 26**  
**Propuesta de planeación curricular**  
**para el ciclo I en el Colegio Chorrillos IED**

| COLEGIO CHORRILLOS IED<br>PLANEACIÓN INSTITUCIONAL 2013   |  |  |   |   |   |  |
|---|--|--|---|---|---|--|
| Campo:  |  |  | Asignatura:   | Ciclo:  | Grado:  |  |
| Docente responsable:  |  |  | Trimestre:  |   |   |  |
| Ejes (trazos) del modelo pedagógico   | Ejes del campo   | Habilidades mentales   | Saberes   | Desempeños (conocimientos, habilidades y actitudes)   | Indicadores de desempeño  | Recursos para la evaluación  |
| <p><b>Coordinación:</b> Son los 5 pilares del modelo que nos permiten direccionar el trabajo pedagógico y el diseño de nuevas estrategias didácticas.</p> <p>1. el desarrollo humano</p> <p>2. construcción del conocimiento</p> <p>3. Transformación socio-cultural</p> <p>4. educación por procesos.</p> <p>5. innovación educativa.</p> <p><b>PRECISE QUÉ EJES DEL MODELO PEDAGÓGICO Y QUÉ COMPONENTES VAN A TRABAJAR EN CADA TRIMESTRE.</b></p> | <p><b>Coordinación:</b> Los ejes de cada campo los encuentran en los libros que se entregan sobre campos y constituyen una guía para que desde los estándares y la experiencia docente unifiquen los ejes que se van a trabajar; deben estar relacionados con los ejes y componentes del modelo.</p> | <p><b>Coordinación:</b> Determine que habilidades mentales va a desarrollar guardando coherencia con los saberes acordados y no olvide tener presente el pensamiento socio-cultural, competencias cognitivas básicas, categorías de pensamiento, niveles de capacidad intelectual.</p> | <p><b>Coordinación:</b> son los contenidos curriculares que se van a trabajar en cada grado teniendo en cuenta los estándares; recuerden que se definieron en jornada pedagógica de junio de 2011 y que han sido modificados los últimos dos años según diagnóstico del campo. Por favor revisar y ajustar en reunión de campo.</p> | <p><b>Coordinación: Son los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe alcanzar. Recuerde que deben redactarse en tiempo presente teniendo en cuenta las habilidades en tales seleccionadas. Son institucionales, es decir los mismos para ambas jornadas.</b></p> | <p><b>Coordinación:</b></p> <p>1. Es la acción que el niño ejecuta y que denota que lo adquirió</p> <p>2. Son los pasos....</p> <p>3. Es una señal, un criterio, una huella, una especie de termómetro de que el desempeño está en proceso o se ha logrado. Son evidencias o rasgos observables del desempeño. Pueden ser diferentes para cada jornada. Orientan el proceso Determinan las técnicas e instrumentos a utilizar en la evaluación, deben ser objetivamente verificables. Debe estar escrito en tiempo presente y tercera persona del singular.</p> | <p><b>Coordinación</b> : son las herramientas que se utilizan para verificar el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> |
| RECUERDE QUE LA LECTURA DEBE DARSE EN FORMA HORIZONTAL PARA QUE MUESTRE COHERENCIA  |  |  |   |   |   |  |

En relación con las anteriores propuestas, el presente instrumento avanza en la inclusión de un elemento adicional denominado indicadores de desempeño que hacen referencia a las evidencias o rasgos observables del desempeño; adicionalmente se ubica la columna de habilidades mentales antes de la de saberes por cuanto las habilidades son conceptos más generales y de allí se desprenden los saberes a desarrollar.



## **CAPÍTULO SEXTO**

### **IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

El instrumento de planeación para el ciclo I objeto de la presente propuesta ha sido implementado durante un año y medio como instrumento oficial de la institución.

#### **I. ENCUESTA DE PERTINENCIA**

Para recopilar información acerca de la pertinencia del instrumento de planeación, objeto de esta propuesta, se aplicó la siguiente encuesta al grupo de docentes que pertenecen al ciclo I, nueve (9) docentes en total:

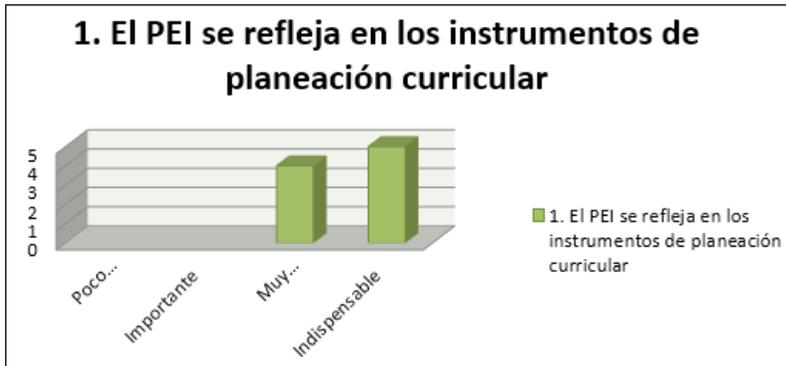
| Estimado profesor de ciclo I: con el fin de evaluar la importancia de la planeación curricular en su labor pedagógica, le solicitamos responder los siguientes descriptores. Muchas gracias. |                        |                   |                       |                      |
|--|------------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|
| <b>DESCRIPTOR</b>  | <b>Poco importante</b> | <b>Importante</b> | <b>Muy importante</b> | <b>Indispensable</b> |
| 1. El PEI se refleja en los instrumentos de planeación curricular  |                        |                   |                       |                      |
| 2. Ver reflejado el horizonte institucional en la planeación, es   |                        |                   |                       |                      |
| 3. Evidenciar los ejes, dimensiones y tareas que plantea el modelo en la planeación curricular, es   |                        |                   |                       |                      |
| 4. Tener en cuenta los procesos y secuencias pedagógicas del modelo EEPT en la RCC, es   |                        |                   |                       |                      |

*Diseño de una propuesta para la planeación curricular...*

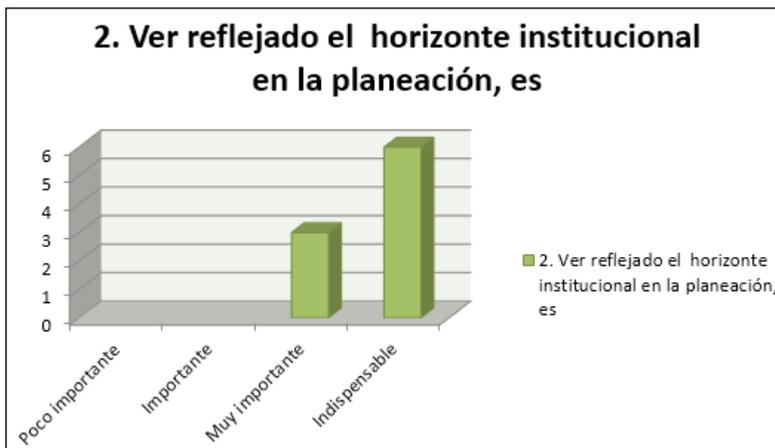
|  |           |           |  |  |
|--|-----------|-----------|--|--|
| 5. Tener claro qué se enseña, para qué y cómo se ve reflejado en la planeación curricular, es                        |           |           |  |  |
| 6. Que el centro de la planeación curricular sean los contenidos es  |           |           |  |  |
| 7. Que el centro de la planeación curricular sean las habilidades mentales es  |           |           |  |  |
| 8. Que el centro de la planeación curricular sean los procesos cognitivos, es  |           |           |  |  |
| 9. En relación con el modelo pedagógico, tener en cuenta las competencias de tipo cognitivo es                       |           |           |  |  |
| 10. En relación con el modelo pedagógico, tener en cuenta las competencias de tipo procedimental es                  |           |           |  |  |
| 11. En relación con el modelo pedagógico, tener en cuenta las competencias de tipo actitudinal es                    |           |           |  |  |
| 12. En relación con los campos de pensamiento, tener en cuenta los ejes del campo es                                 |           |           |  |  |
|  |           |           |  |  |
|  | <b>SI</b> | <b>NO</b> |  |  |
| 13. Según su percepción, el instrumento actual para la planeación curricular ha sufrido cambios en los últimos años? |           |           |  |  |
| 14. Esos cambios han favorecido la comprensión sobre el modelo pedagógico, los ciclos y campos del pensamiento?      |           |           |  |  |
| 15. El actual instrumento evidencia la importancia que tiene el modelo, los ciclos y campos del pensamiento?         |           |           |  |  |

## II. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE CADA UNO DE LOS ÍTEMS

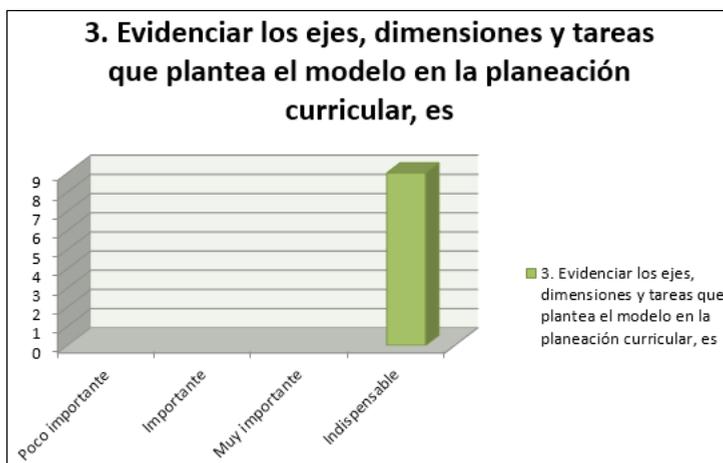
Para cada una de las preguntas de la encuesta, se tabuló el total de respuestas, resultando las siguientes gráficas y su correspondiente análisis:



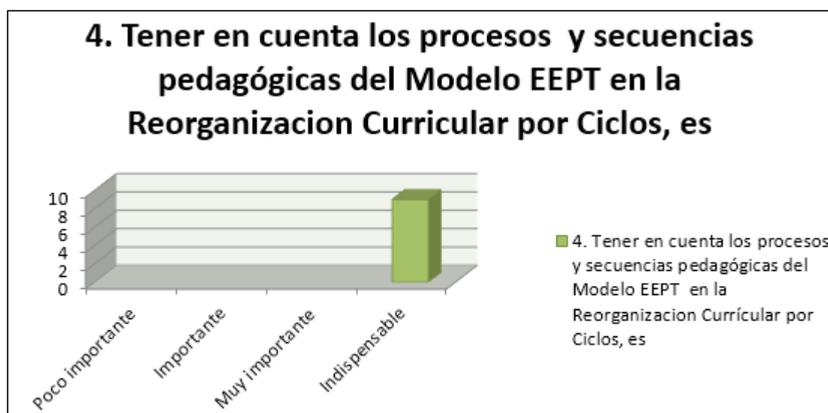
1. Para las docentes del ciclo I, es considerado de gran importancia que el Proyecto Educativo Institucional se vea reflejado en los instrumentos de planeación académica ya que muestra coherencia y pertinencia entre el trabajo docente en el aula de clase y los objetivos institucionales. La planeación en consecuencia evidencia los elementos constitutivos del PEI tales como: el horizonte institucional, el modelo pedagógico, la estructura curricular, la reorganización curricular por ciclos, los campos de pensamiento, la evaluación y la estructura administrativa general entre otras.



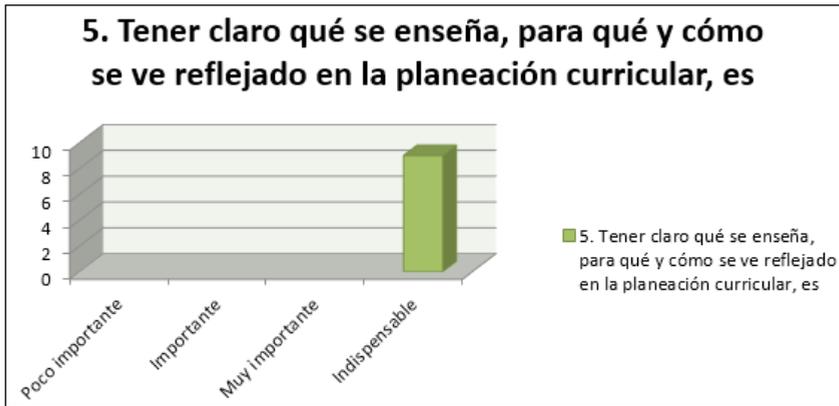
2. Evidenciar el horizonte institucional –misión, visión, principios, filosofía– es considerado igualmente como un elemento muy importante en la planeación curricular ya que es el referente para todas las acciones a desarrollar en la Institución. Es de anotar que el horizonte institucional es dinámico y muestra el devenir continuo de la institución.



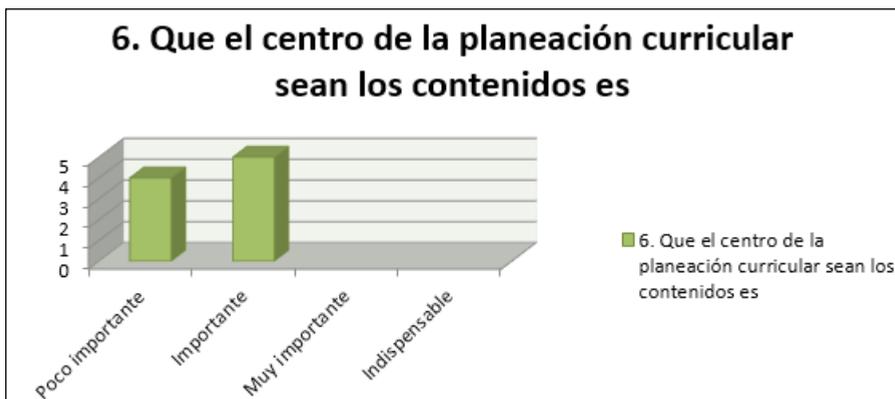
3. La presencia de estos elementos del modelo pedagógico EEPT en la planeación curricular se considera indispensable por parte de los educadores, lo cual implica una apropiación y reconocimiento de la importancia del modelo pedagógico dentro de la gestión académica del colegio. Los ejes, las dimensiones y las tareas son la base conceptual del modelo y orientan el trabajo docente en aula viéndose reflejado en la planeación curricular.



4. Las docentes consideran indispensable tener en cuenta los procesos y secuencias pedagógicas del Modelo Pedagógico en la RCC, lo cual implica un reconocimiento de los fundamentos pedagógicos del Modelo en la planeación considerando el desarrollo integral de los niños en sus diferentes dimensiones así como los ritmos de aprendizaje y los procesos mentales propios de cada etapa de desarrollo.



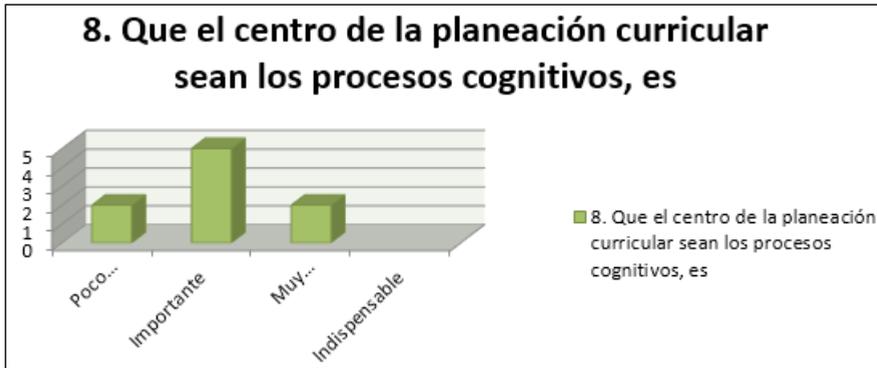
5. La respuesta de las docentes a esta pregunta, muestra la importancia de plantear objetivos y metas claras e intencionadas en la planeación buscando la coherencia entre los procesos cognitivos y las habilidades mentales a desarrollar en el ciclo con los saberes y sus respectivos desempeños e indicadores. Esta coherencia es la que garantiza que la intencionalidad planeada pueda ser evidenciada en los desarrollos de los estudiantes al finalizar el ciclo.



6. Desde el inicio de la implementación del modelo EEPT en el colegio, se ha venido insistiendo en la importancia de considerar los contenidos más como un medio que un fin de conocimiento en sí mismo, ya que se considera más importante el desarrollo de los procesos cognitivos y las habilidades mentales que en sí mismas, se convierten en herramientas de aprendizaje permanentes. La respuesta a esta pregunta, indica que las docentes de ciclo I comienzan a considerar otros centros de la planeación aunque siguen considerando en su mayoría importante el desarrollo de los contenidos dentro de la planeación.

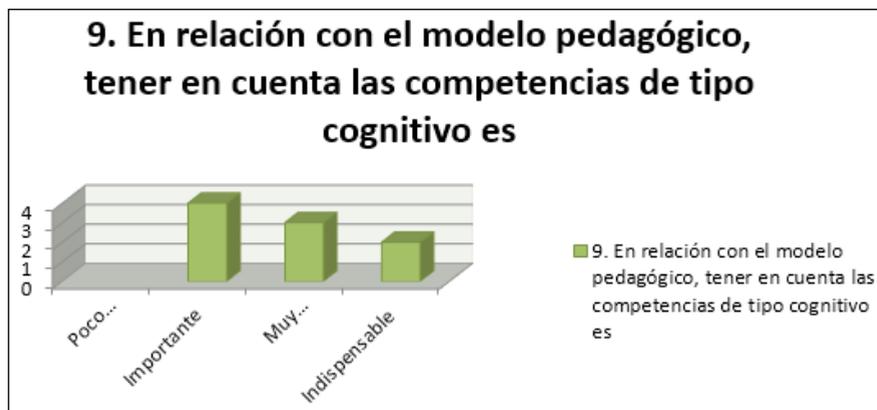


7. Relacionada con la pregunta anterior, se puede inferir que las docentes inician un reconocimiento de la importancia del desarrollo de las habilidades mentales, como centro de la planeación ya que se pretende que sean el centro de la actividad pedagógica y por ende de lo que se planea y se ejecuta en el aula de clase. Las habilidades mentales que plantea el modelo son un insumo base y el educador puede adicionar otras propias de su autonomía y saber pedagógico.



8. No obstante las dos respuestas anteriores, las educadoras no dan la misma importancia a los procesos cognitivos que a las habilidades mentales, dejando ver la importancia de hacer más intencionado el trabajo docente hacia el desarrollo de dichos procesos por medio de la planeación curricular. No hay una claridad en la intencionalidad del trabajo para relacionar las categorías de pensamiento, las competencias cognitivas y los procesos cognitivos.

Para el ciclo I la relación es, categoría de pensamiento científico, competencia cognitiva interpretativa y procesos mecánico concretos.



9. Las docentes de ciclo I consideran de gran importancia tener en cuenta las competencias cognitivas, que para el ciclo corresponden a competencias de tipo interpretativo, básicas en la edad en que se encuentran los niños y niñas para su acercamiento al conocimiento y que se pretende sea el fundamento para el siguiente ciclo.



10. En concordancia con la pregunta anterior, las docentes consideran muy importante el desarrollo de competencias de tipo procedimental, en relación con el proceso cognitivo básico para este ciclo, como es el pensamiento concreto. En palabras de la profesora CELIA CUBERO (2009), las competencias procedimentales son “procesos que consolidan conocimientos con la práctica, atienden la ejercitación, la reflexión y la aplicación en contextos diferenciados”.



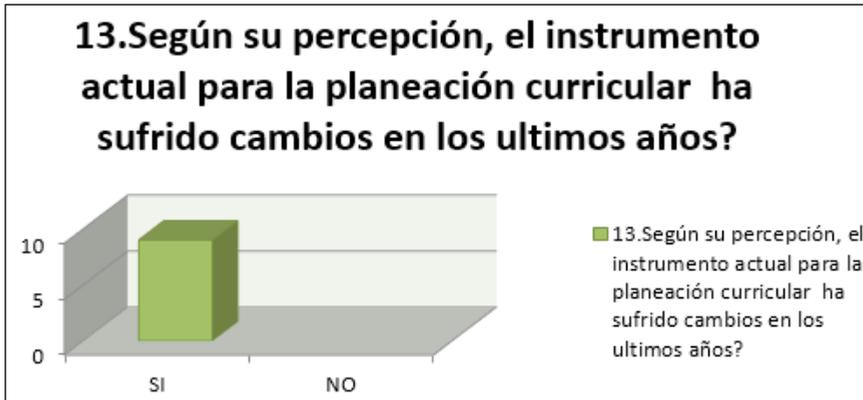
11. Con mayor importancia que las dos anteriores, las docentes consideran el aspecto actitudinal como fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje dado que evidencia el desarrollo integral del educando, la valoración que da al conocimiento y la forma como puede ir desarrollando la dimensión de liderazgo para innovar y mejorar la calidad de vida de sí mismo y de su entorno familiar y social. Las actitu-

des demuestran apropiación de los valores y principios institucionales y el acercamiento a la vivencia de competencias ciudadanas requeridas para un desempeño suficiente en la sociedad.

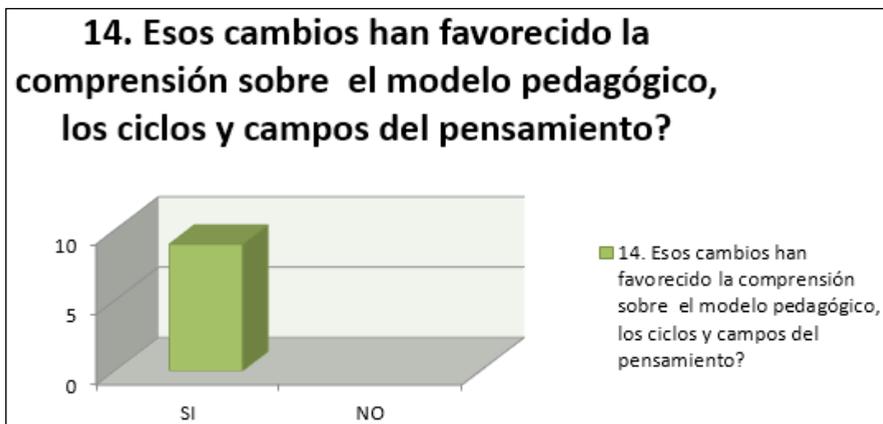


12. Aunque los campos de conocimiento han sido bastante debatidos académicamente, se considera por parte de las docentes como muy importante tener en cuenta los ejes del campo para la planeación curricular, ayudando con ello a intencionar la práctica pedagógica, favoreciendo la integración multidisciplinar. En la institución, se trabajan cinco campos de pensamiento que agrupan a su interior las tradicionales áreas y disciplinas, a saber:

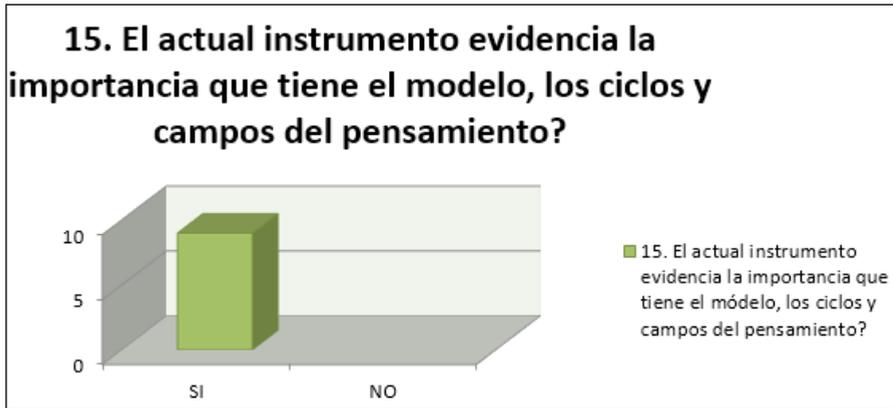
- Campo matemático
- Campo comunicativo
- Campo histórico
- Campo científico
- Campo artístico y de movimiento



13. Se evidencia que las docentes han notado la evolución del instrumento de planeación desde su primera versión en el año 2009 hasta la fecha.



14. La evolución del diseño del instrumento de planeación, que ha venido cambiando para hacer más evidente la implementación del modelo EEPT y su importancia en la práctica pedagógica de las docentes, es reconocida por ellas en la respuesta categórica a esta pregunta, pues es coherente tanto con la política pública en educación como con las políticas institucionales.



15. Esta pregunta confirma que el proceso de diseño del instrumento de planeación durante estos años y sus variaciones hasta el diseño actual, han sido acertados y que permiten evidenciar la relación entre el modelo EEPT, la organización del plan de estudios por asignaturas y campos de pensamiento y la RCC. Evidenciar esta relación es el objetivo principal de la planeación curricular en la Institución, pues con ello se debe lograr intencionar la labor docente, transformando la enseñanza para mejorar el aprendizaje.

### III. ANÁLISIS CONSOLIDADO DE LA ENCUESTA

Tomando en cuenta las respuestas de las diferentes preguntas en la encuesta, se puede concluir que los educadores están en camino de apropiar los elementos de la propuesta educativa planteada para la Institución desde el modelo pedagógico y la RCC, evidenciando procesos de apropiación y análisis de la propuesta así como de liderazgo en los educadores del ciclo hacia sus demás colegas en el colegio, pues avanzan significativamente en encontrar alternativas pedagógicas que posibiliten un acercamiento a la innovación, un cambio de la mirada tradicional desde los contenidos hacia el desarrollo de procesos cognitivos y habilidades mentales que requieren de transformaciones metodológicas tales como los proyectos de aula.

El resultado general que arroja la encuesta, permite corroborar la pertinencia y coherencia del proceso de construcción del instrumento de planeación con el modelo pedagógico y la RCC, validando con ello su implementación en los demás ciclos dentro de la institución.



## **CONCLUSIONES GENERALES**

La importancia del diseño del instrumento de planeación curricular en coherencia con el Modelo Pedagógico Holístico Transformador y la Reorganización Curricular por Ciclos, se hace evidente en el mejoramiento de la intencionalidad de los educadores en relación con los contenidos de la enseñanza, sus objetivos y la forma como se relacionan con el desarrollo de procesos cognitivos y habilidades mentales.

En este sentido, el instrumento de planeación posibilita la reflexión docente acerca de su práctica y cómo ella debe mostrar una mirada diferente de la enseñanza tradicional, pasando de los contenidos al desarrollo cognitivo, buscando metodologías que realmente alienten a los niños a construir conocimiento y no sólo a repetirlo, a buscar progresivamente el desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas y físicas creativas que permitan pasar de lo meramente interpretativo a lo propositivo y creativo.



## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, MARÍA GLADYS. *Prácticas de gestión curricular en los niveles de preescolar, básica y media*, documento presentado ante IDEP y Colciencias, Bogotá, 2007.
- ÁLVAREZ, MARÍA GLADYS. *Conceptualización del currículo*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- ÁLVAREZ, MARÍA GLADYS. *Práctica curricular e investigación educativa*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- ÁLVAREZ, MARÍA GLADYS. *Las prácticas de gestión curricular, corazón de la dinámica de formación en la escuela*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EPE. *Informe parcial (1 y 2) de acompañamiento al Colegio IED Chorrillos*, Bogotá, 2007.
- CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EPE. *Informe final de acompañamiento al Colegio IED Chorrillos*, Bogotá, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1984.
- GRUNDY, SHIRLEY. *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1998.
- GRUNDY, SHIRLEY. *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca Editores, 1998.
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI M. *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI M. *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI M. *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

*Diseño de una propuesta para la planeación curricular...*

- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI M. *Modelo pedagógico holístico transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la escuela transformadora*, Bogotá, Coripet, 2011.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Plan sectorial de educación. Bogotá una gran escuela*, Bogotá, SED, 2006.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad*, Bogotá, SED, 2006.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Plan sectorial de educación. Educación de calidad para una Bogotá positiva. Herramientas para la vida*, Bogotá, SED, 2008.
- STENHOUSE, LAWRENCE. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.
- TABA, HILDA. *Desarrollo del currículo: Teoría y práctica*, 3.<sup>a</sup> ed., Madrid, Morata, 1982.
- TORRES POVEDA, NUBIA ROCÍO y CELESTINO ORTÍZ BARÓN. "Lineamientos de política pública en educación", en *Prácticas de Gestión Curricular con base en Colegios de excelencia para Bogotá*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2008.
- TORRES POVEDA, NUBIA ROCÍO y CELESTINO ORTÍZ BARÓN. *Prácticas de gestión curricular en preescolar, básica y media*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2009.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en mayo de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia