



**CONCEPCIONES CURRICULARES: UNA MIRADA DE LOS DOCENTES DE  
BÁSICA PRIMARIA EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA,  
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.**

**BRIANDA VERGARA IBARRA**

**YISENIA VERGARA VERGARA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**MONTERÍA - CÓRDOBA**

**2022**



**CONCEPCIONES CURRICULARES: UNA MIRADA DE LOS DOCENTES DE  
BÁSICA PRIMARIA EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA,  
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.**

**BRIANDA VERGARA IBARRA**

**YISENIA VERGARA VERGARA**

**Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación**

**DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN**

**Dr. LUIS CARLOS PACHECO LORA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**MONTERÍA – CÓRDOBA**

**2022**



**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

---



## **Dedicatoria**

El presente trabajo realizado con dedicación, fe y disciplina, hago el honor de dedicarlo a quienes han visto cada peldaño que he de llegar, especialmente a mis padres Mario Vergara y Martha Ibarra, quienes con su entrega forjaron en mí la disciplina, la responsabilidad y al mismo tiempo, me motivaron alcanzar mis metas para un mejor presente. Y he de añadir esta frase que siempre fue mi motivación y de la cual caviló en mi mente durante esta travesía.

*“el sacrificio del hoy es el éxito del mañana”.*

***Brianda Vergara Ibarra***

Es un honor para mí dedicárselo en primera instancia a Dios, por haberme guiado en cada paso y permitirme mantener la fe, la sabiduría y fortaleza para seguir adelante con cada uno de mis sueños. De manera especial al ser más maravillo y único que pudo regalarme Dios, mi ¡MADRE! ella es el motor de mi vida, la fuente de mi inspiración, que me impulsa para seguir enfrentando con cada adversidad u obstáculo que se presente. Gracias por tu amor, tu entrega y comprensión, definitivamente este logro también es tuyo. Así mismo, en memoria de las tres estrellas que ya tengo en el cielo, quienes aportaron la consolidación de valores y principios para ser una persona de bien, sin lugar a dudas este triunfo también es de ustedes, mis seres queridos.

Finalmente, a todas esas personas que formaron parte de este sueño dedicando una voz de aliento y un consejo positivo para salir vencedora de esta gran meta.

*“Pon todo lo que hagas en manos del señor, y tus planes tendrán éxito”*

*Proverbios 16:3-5*

***Yisenia Vergara Vergara.***



## Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios por culminar esta meta, por darme el carácter, la fe, valentía y por iluminarme en momentos de angustia, desespero y dificultades, de las cuales logré vencer, demostrar que es posible y que todo sacrificio es el éxito del mañana. Gracias Dios, por abrirme las puertas para así subir a cada escalón. Mis oraciones y tu escucha permanecieron hasta el final, tu voluntad ha sido perfecta y me regocijo por ser quien guías mis pasos y así enseñarme que tu gracia y poder están en ti.

*Gracias a Dios que en Cristo siempre nos lleva triunfantes y, por medio de nosotros, esparcir por todas partes la fragancia de su conocimiento. (2 Corintios 2:14)*

A la Universidad de Córdoba, por ser una institución que, a través de sus docentes de posgrado, mediante la Maestría en Educación Sue – Caribe permitió aprender, concibiendo los conocimientos y competencias sociales, cognitivas e investigativas para comprender, ejercer la docencia con calidad y contribuir en la educación de la región y el país.

Al Centro Educativo El Llano de San Marcos en el que se llevó a cabo la investigación, principalmente a los docentes y director docente que colaboraron, brindando su apoyo para culminar el trabajo y dejar así una huella en su comunidad educativa. Gracias por abrirnos las puertas. ¡Dios los bendiga!

Al asesor de tesis Dr. Luis Carlos Pacheco Lora, por su colaboración y aportes al trabajo investigativo. Finalmente, a todas aquellas personas que confiaron, apoyaron y aportaron en la construcción de este proyecto de investigación.

***Brianda Vergara Ibarra***



En gran medida agradezco a la Universidad de Córdoba por la acogida tan ejemplar en este proceso que formo parte de mis bellos recuerdos y a los maestros de la Maestría En Educación Sue Caribe por aportar sus experiencias, enseñanzas, entrega y compromiso.

A mi asesor de tesis, Luis Pacheco Lora por las orientaciones recibidas durante esta trayectoria de aprendizaje. También, a mis queridos maestros del Centro Educativo El Llano, que me apoyaron desde el primer momento y formaron parte de este laurel lleno de esfuerzo, conocimiento y transformación, brindando toda la colaboración y solidaridad posible para llevar a cabo esta investigación. No obstante, a aquellos que de manera directa o indirecta fueron pilares fundamentales para entrelazar las experiencias obtenidas y sus conocimientos claves para este triunfo. Doy gracias a la vida por cada lección que me da y me permite seguir aprendiendo.

*¡Mis más sinceros agradecimientos!*

***“Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma”***

***Julio Cortázar***

***Yisenia Vergara Vergara***

***“Never give up”***



## Resumen

La presente investigación, busca interpretar las concepciones curriculares de los docentes del Centro Educativo El Llano en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes. La metodología aplicada es desde el enfoque cualitativo, con un paradigma hermenéutico interpretativo y un diseño fenomenográfico, las técnicas para la recolección de los datos utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión, aplicadas a 7 docentes de básica primaria cuyas respuestas obtenidas fueron analizadas a través del software atlas ti versión 9, procedimiento que conllevó a la triangulación de las categorías de análisis ante las respuestas obtenidas de los participantes y la postura de las investigadoras.

Entre los principales resultados, se destaca que no existe una única manera de concebir las concepciones curriculares por parte de los docentes. Esto significa, acepciones que se muestran en un nivel más tradicional y técnico, otras apuntan hacia una realidad interactiva, reflexiva e integral, lo cual responde a las nuevas situaciones, demandas y exigencias de los procesos formativos. Además, el proceso de enseñanza está enfocado hacia una mirada de planificación ceñida a ejes temáticos para dar cumplimiento a los objetivos y la adquisición de conocimientos, en el proceso de aprendizaje, se puede inferir que los docentes destacan la importancia a la previsión de las actividades, recursos, y estrategias que utilizarían en el aula con sus alumnos; y finalmente el proceso de evaluación obtuvo dos miradas una previa a la pandemia y otra regida a la pandemia, donde deja de ser cuantitativa y pasó a ser más cualitativa teniendo en cuenta las actitudes, la puesta en escena y la motivación.

**Palabras claves:** aprendizaje, concepciones curriculares, enseñanza, evaluación y docentes



## Abstract

The present research seeks to interpret the curricular conceptions that the teachers of the Centro Educativo El Llano in relation to the teaching, learning and evaluation processes that they carry out with the students. From a methodological perspective, the research study was developed under the qualitative, hermeneutic approach that defined the categories that responded to the objectives set. From these, the semi-structured interview was designed, the discussion group and the learning guides were organized and applied to 7 primary school teachers, whose responses were reviewed and analyzed with the help of Atlas TI software version 9. Procedure that led to the triangulation of the categories of analysis before the answers obtained from the participants and the position of the researchers.

Among the main results, it is emphasized that there is no single way of conceiving the curricular conceptions on the part of teachers. This means, meanings are shown on a more traditional and technical level, and others point to an interactive, reflective and integral reality, which responds to the new situations, demands and demands of the formative processes. Besides, the teaching process is focused toward a planning perspective of the learning process, it can be inferred that teachers emphasize the importance to forecasting the activities, resources, and strategies they would use in the classroom with their students; and finally, the evaluation process gained two views, one pre-pandemic and the other pandemic, where it was quantitative and became more qualitative, taking into account attitudes, staging and motivation.

**Keywords:** Curricular conceptions, learning, teaching, evaluation, teaching practice



## Tabla de contenido

Introducción.....	13
Capítulo I. El Problema.....	16
1.1. Planteamiento Del Problema.....	16
1.2. Formulación del problema .....	22
1.3. Subpreguntas de investigación .....	22
1.4. Justificación.....	23
1.5. Objetivos .....	25
1.5.1. Objetivos General.....	25
1.5.2. Objetivos específicos .....	25
Capítulo II. Marco De Referencia.....	26
2.1. Antecedentes investigativos .....	26
2.1.1. A nivel internacional .....	26
2.1.2. A nivel nacional. ....	32
2.1.3. A nivel regional.....	42
2.2. Marco Teórico- conceptual .....	46
2.2.1. Teoría educativa del pensamiento de Schön. ....	46
2.2.2. Concepciones curriculares .....	48
2.2.3. El Estudio de las concepciones y la comprensión acerca del aprendizaje .....	58
2.3. Referente legal .....	82
Capítulo III. Metodología.....	86
3.1. Tipo de investigación .....	86
3.2. Paradigma.....	86
3.3. Diseño metodológico .....	87
3.4. Fases de la investigación.....	87
Interpretar las concepciones curriculares de los docentes en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan con los estudiantes del Centro Educativo El Llano.....	89
3.5. Participantes .....	89
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	91
3.6.1. Entrevista semiestructurada .....	91
3.6.2. Grupo de discusión.....	92
3.7. Validación de instrumentos.....	93
3.8. Consentimiento informado.....	94



Capítulo IV. Resultados y Discusión .....	96
4.1. Análisis de las concepciones curriculares .....	96
4.2. Comprensiones halladas acerca del proceso de enseñanza .....	109
4.3. Comprensiones halladas acerca del proceso de aprendizaje. ....	114
4.4. Comprensiones halladas en el proceso de evaluación.....	124
4.5. Relación entre las concepciones curriculares y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación .....	131
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones .....	142
Recomendaciones.....	148
Referencias.....	148
<b>Anexos</b> .....	1651



### Listado de figuras

<b>Figura 1</b>	Estados de fortalecimiento curricular de un plantel educativo.....	19
<b>Figura 2</b>	Reporte de los resultados del ISCE.....	22
<b>Figura 3</b>	Nube de palabras .....	96
<b>Figura 4</b>	Concepciones curriculares.....	99
<b>Figura 5</b>	Construcción del currículo.....	107
<b>Figura 6</b>	Proceso de enseñanza.....	109
<b>Figura 7</b>	Proceso de evaluación.....	125

### Listado de tablas

<b>Tabla 1</b>	Enfoques de las concepciones de enseñanza y aprendizaje .....	48
<b>Tabla 2</b>	Formas de conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje.....	71
<b>Tabla 3</b>	Normas centrales.....	83
<b>Tabla 4</b>	Fases de la investigación .....	88
<b>Tabla 5</b>	Operacionalización de las categorías .....	89
<b>Tabla 6</b>	Perfil de los docentes .....	91
<b>Tabla 7</b>	Perfil de jueces expertos.....	94
<b>Tabla 8</b>	Comprensiones halladas acerca del proceso de aprendizaje .....	115
<b>Tabla 9</b>	Categorización de la investigación .....	132



## Lista de anexos

<b>Anexo 1.</b> Carta de validación.....	161
<b>Anexo 2.</b> Constancia de juicio de expertos.....	162
<b>Anexo 3.</b> Consentimiento informado .....	163
<b>Anexo 4.</b> Entrevista semiestructurada.....	164
<b>Anexo 5.</b> Grupo de discusión .....	166
<b>Anexo 6.</b> Actividades de acompañamiento pedagógico .....	167



## Introducción

El currículo se constituye en un componente de estudio interesante para acercarse a la comprensión de la realidad educativa o de las problemáticas sociales que emergen en los contextos escolares, siendo uno de los núcleos de significación más profundo para construir, dialogar, desarrollar y evaluar los procesos formativos. Es de precisar que, el currículo en medio de sus transformaciones se ha visto en la necesidad de replantearse en la cultura, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje para el desarrollo de mejores prácticas formativas que caracterizan al sistema educativo. Ahora bien, demarcar, conceptualizar el currículo no es tarea sencilla al estar emergido en una sociedad de cambios vertiginosos por las tecnologías, la contemporaneidad, apertura de las economías y las relaciones político-culturales, que han incidido en dicha concepción.

En este contexto, el papel del docente en la innovación del currículo y sus prácticas educativas exige construcción de una comunidad de aprendizaje en el que se privilegie la autonomía, el espíritu crítico, pensamiento estratégico para la construcción de proyectos educativos contextualizados, pertinentes e innovadores (Díaz-Barriga, 2010). Así pues, en este reto de innovación curricular, es preciso comprender los significados y prácticas de aula que el maestro asume en su quehacer docente.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016), brinda una herramienta de apoyo pedagógico denominada Plan para la Integración de los Componentes Curriculares - Logrando la Meta de la Excelencia (PICC-HME), que incentiva la actualización y revisión sobre la estructuración curricular, a partir de trabajos y estrategias específicas que faciliten conocer y comprender ciertos procesos de la organización educativa, toma de decisiones con base a expectativas o análisis de diferentes elementos.



Partiendo de ello, se orientan acciones específicas para lograr cumplir los objetivos, donde de forma simultánea se realice un seguimiento en la sistematización del proceso del perfeccionamiento en términos académicos y pedagógicos, con esto se logra hallar la falta de conocimiento sobre las bases curriculares presentadas en los centros educativos rurales.

Ante esta perspectiva, en el primer capítulo se presenta la problemática que da origen a la investigación mediante la necesidad de indagar ¿Cuáles son las concepciones curriculares que tienen los docentes del Centro Educativo El Llano en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes? Siendo esta una manera de investigar, revisar dichas concepciones curriculares y dilucidar cómo comprenden los maestros la categoría de currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación. A partir de ahí comprendan, logren reflexionar y transformar sus prácticas de aula de tal forma que sean más rigurosas, significativas y armonizadoras lo cual le dará credibilidad al fortalecimiento curricular.

En el segundo capítulo se destacan, los ejercicios investigativos realizados sobre currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación que acentúan las teorías, conceptos, metodologías y avances científicos que subyacen en cada investigación. Estudios que dan cuenta sobre los orígenes del currículo, el pensamiento del docente desde el conocimiento, concepciones, creencias que se relacionan con los procesos llevados a cabo en el aula. A sí mismo, la forma de conocer lo que entiende y su modo de actuar en las actividades pedagógicas curriculares.

En el tercer capítulo, se da a conocer la metodología empleada en esta investigación, soportada en el enfoque cualitativo y desde una postura teórica basada en la hermenéutica y fenomenografía para comprender desde un aspecto holístico el fenómeno de estudio y así registrar las voces, experiencias significativas, prácticas implementadas desde el quehacer y el modo de actuar de los participantes, las técnicas de recolección de información utilizadas con los fines de



la investigación, fueron la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Los sujetos participantes en este proceso de investigación son 7 docentes nombrados en el sector oficial, zona rural de la básica primaria que posee una sólida formación pedagógica siendo licenciados, normalistas, especialistas y magíster.

En el cuarto capítulo, se expone el análisis e interpretación de los resultados mediante el software ATLAS TI versión 9. Por último, en el quinto capítulo, se establecen conclusiones a partir de los objetivos propuestos en la investigación, se dan algunas recomendaciones para cooperar en los procesos curriculares del plantel educativo para que la participación docente sea más activa, tenga las bases curriculares o sus conocimientos se refleje de manera sólida en las prácticas de aula.



## Capítulo I. El Problema

### 1.1. Planteamiento Del Problema

“Cada cual mira los acontecimientos desde su esquina, con el rostro vuelto hacia la pared para no ver lo que no quiere” (Asensi, 2014).

Uno de los componentes esenciales que ofrece calidad y rigurosidad a la educación es el currículum, por dirigir los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido, para Sacristán (1989) la relación entre el currículum, docentes y estudiantes es uno de los vínculos más interesantes en el pensamiento educativo, no solo porque combina sus tres aspectos principales, sino porque está centrada en la práctica educativa., siendo importante pensar en estas interacciones para entenderlas y poder cambiarlas.

Así pues, reflexionar sobre este, amerita revisar las políticas públicas educativas que están directamente relacionadas con la mejora de las prácticas docentes que atiendan a las necesidades del contexto, para formar ciudadanos con buenas habilidades y niveles de pensamiento frente a la sociedad.

No obstante, se han presentado debilidades en el campo curricular son muchas las escuelas donde aún se sigue con prácticas tradicionales, poca cultura de la planeación, desarrollo de procesos colectivos y contextuales, vacíos en el dominio y la ejecución del currículum, pluralidad de conceptos concernientes a la enseñanza, aprendizaje y evaluación, incluso en la didáctica misma, regidas por un sistema que replica teorías o metodologías de otros entes o países. Con este fin, la Oficina Internacional de Educación (OIE), conocida como el centro mundial de excelencia para el currículum, ha lanzado una serie de debates relacionadas sobre reflexiones en progreso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículum y el aprendizaje, cuyos esfuerzos se centran en



el tema de la incorporación, actualización, investigación y modificación curricular en los diferentes niveles, ambientes e intereses del medio formativo. En el cual se proporciona una construcción conceptual para evaluar el rigor y la calidad del currículo ya desarrollado, de acuerdo con los criterios, el desarrollo del currículo, el currículo en sí, la implementación y la evaluación del currículo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

En este contexto, Pérez y Gimeno (1988), plantea que la labor del docente está controlada por su pensamiento, su decisión y no es objetiva y automática para mostrar la complejidad de la realidad, lo que lleva a la esencia del docente que se encamina a cubrir las lecciones escolares contenidas en el currículo. Así mismo, conocer los procesos que utiliza el docente para hacer que los contenidos se han enseñados o qué estrategias utiliza para facilitar el aprendizaje del estudiante y qué creencias se incluyen en esos métodos (Powell y Anderson, 2002; Van Dijk y Kattmann, 2007).

En este orden de ideas, Salgado y Medel (2015), refieren algunas falencias en la gestión curricular, evidenciada de diferentes maneras, desde el diseño hasta la planificación e implementación del currículo en el aula, pasando por el seguimiento y la evaluación que se lleva a cabo. Dicho estudio representa la necesidad de promover espacios de reflexión pedagógica, en conjunto con los docentes, para develar las acciones que conlleven oportunidades de mejoramiento hacia la correspondencia entre lo que el maestro piensa y su actuación en el contexto educativo.

Desde la posición de Osorio (2021), los docentes entienden más el currículo desde la práctica que desde la teoría, expresando que el currículo no se limita a planificar una lección o seguir una guía determinada, sino que el trabajo del docente se contempla desde la dedicación por gestionar, evidenciar el currículo, por lo que demanda gran vinculación en estos procesos y asumirlo como acto real y social.



De ahí que, Díaz (2006), insta en la necesidad de revelar todos los aspectos de la vida escolar, que muchas veces no se muestran en el currículo, pero se manifiestan a través de las relaciones que se dan en el aula e influyen en la forma de aprender de los estudiantes, lo que da evidencia de un currículo oculto. Así pues, uno de esos aspectos que se develan en la práctica del maestro son las concepciones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que es necesario interpretar para comprender dichas prácticas (Pérez, 2009). Del mismo modo, “la concepción del docente ante la enseñanza se ve inclinada en la comprensión que hace en correspondencia a las innovaciones curriculares” (Jiménez, 2006).

Es decir, el pensamiento que tiene el docente sobre lo que es un currículo influye en sus prácticas de aula; pero no solo en eso, sino que es ineludible que conozca las creaciones curriculares que se lideran en un establecimiento y participe en las fases de cambios o reestructuración como tarea educativa esencial para lograr dentro de esa innovación la transformación y el autodesarrollo profesional.

En otras palabras, es mejor involucrar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, entendiéndose como espacios que le permite a los docentes una autonomía frente a los métodos, para definir los aspectos de la acción docente que provocan el cambio de comportamiento en los estudiantes a través de actividades planificadas e intenciones a seguir. Por lo tanto, la evaluación muestra las creencias del docente, conocimientos y, además, tienen un impacto directo en los estudiantes acerca de la calidad de la enseñanza, la forma de entender y de practicar la evaluación permite devengar cuáles son las presunciones sobre las que ésta se sustenta (Vergara, 2011).

Es importante mencionar que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) en Colombia ofrece una estrategia de integración a los componentes curriculares EICC definida como el marco conceptual y metodológico sugerido por el MEN para la actualización y el fortalecimiento

de los currículos de los Establecimientos Educativos de Colombia, en los niveles institucional y de aula. Esta estrategia nace del reconocimiento de la diversidad curricular, enmarcada en la autonomía escolar, puesto que tiene como gran meta que cada estudiante colombiano cuente con los conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas necesarias para construir una vida personal plena y exitosa. En este sentido, se implementó una ruta pedagógica que diera cuenta de los estados o niveles de los planteles educativos oficiales con el fin de identificar las necesidades del contexto escolar.

A continuación, se muestra la siguiente figura que establece la clasificación de los distintos niveles de cada EE.

### Figura 1

*Estados de fortalecimiento curricular de un plantel educativo.*



Fuente: MEN (2016).



En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional también brinda una herramienta de apoyo educativo denominada Plan de Integración de Componentes Curriculares - Hacia la Meta de la Excelencia (PICC-HME), que orienta el proceso de evaluación y mejora del currículo con acciones prácticas para identificar y evaluar las necesidades educativas. , tomar decisiones con base en los hallazgos encontrados para convertirlos en metas de corto y mediano plazo, propugnar acciones tangibles para alcanzar las metas y fortalecer actividades pedagógicas en función de los procesos académicos (MEN, 2016).

Ahora bien, en el contexto del Centro Educativo El Llano, ubicado en el Municipio de San Marcos, perteneciente a la subregión geográfica del San Jorge, Departamento de Sucre, se han aplicado diferentes estrategias a lo largo del proceso formativo que facilitaron la toma de decisiones. Sin embargo, de acuerdo a los últimos resultados de la implementación del PICC-HME, se ha evidenciado la poca articulación de los referentes de calidad; falta de dominio de las bases curriculares en la etapa inicial; también, se refleja que no hay actualización a los planes de área, es decir, los procesos curriculares están aislados de la realidad de la escuela; y, a pesar de los esfuerzos que se realizan para el mejoramiento continuo, las metas trazadas no se cumplen en su totalidad.

Es preciso anotar, que en el campus del Centro Educativo El Llano, funciona el Programa Todos a Aprender PTA, cuyo objetivo es garantizar un apoyo de calidad por parte de un profesional llamado maestro tutor que apoya a los docentes en el proceso de profundización de su quehacer, planeación de los métodos de enseñanza, inclusión y mejoramiento de las técnicas de enseñanza (MEN, 2012).

De esta manera se evidencia, mediante los acompañamientos de aula realizados entre los agentes participantes (docentes –tutora PTA), que se han detectado distintas necesidades y



falencias dadas por la poca apropiación del componente curricular, tales como, planeaciones desarticuladas con el contexto y poco fundamentadas, además de metodologías monótonas. Con base en esta problemática, se visibiliza que los educadores rurales no promueven espacios de reflexión pedagógica para socializar el currículo; al mismo tiempo, se denota un currículo distante a la transformación de las necesidades que se encuentran inmersas en el entorno institucional. También se evidencia que el proceso de enseñanza es rutinario, poco añaden estrategias o técnicas que faciliten la comprensión adecuada de las temáticas, por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes es pasivo y esta dificultad se evidencia a su vez en la fase de evaluación, ya que esta solo es concebida de forma cuantitativa para otorgar una nota o un valor numérico en particular, lo que la hace menos sistemática, formativa e integral.

Por otra parte, lo más importante que permite monitorear el proceso de mejora de los establecimientos educativos (EE) es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), entendido como un calificado de calidad numérico que está organizado por una escala de 1 a 10, otorgado a cada nivel educativo (Primaria, Secundaria y Media) en todas las instituciones educativas de Colombia desde 2015. Este índice fue calculado por el Instituto de Evaluación Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y publicada por Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo al reporte del ISCE del C. E. El Llano, entidad oficial, indica según el cuatrienio entre los años 2014 hasta el 2017.

**Figura 2**

*Reporte de los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del Establecimiento.*



Fuente: MEN (2018)

Se destaca que los estudiantes no han logrado el desempeño esperado, en los resultados de las Pruebas Saber de los grados 3° y 5° específicamente en el área de matemáticas y lenguaje, por lo que resulta oportuno analizar la situación actual de la institución desde las prácticas docentes propuestas e implementadas que permitan hacer seguimiento a los aprendizajes.

## 1.2. Formulación del problema

Por lo que resulta indispensable preguntarse:

¿Cuáles son las concepciones curriculares de los docentes en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados con los estudiantes del Centro Educativo El Llano?

## 1.3. Subpreguntas de investigación

1. ¿Qué concepciones le asignan los docentes al currículo?
2. ¿Qué comprensión tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes?
3. ¿Cuál es la relación entre los significados que los docentes le asignan al currículo con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan con los estudiantes?



#### **1.4. Justificación**

La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. (Fernando Savater)

La realidad de la educación en el país no es nada fácil, cuando se trata de alcanzar la calidad educativa, que implica ir hacia una formación que potencialice el desarrollo integral del educando, asumir retos y garantizar el servicio en todo el territorio colombiano, donde se desarrollen capacidades y oportunidades significativas en los aprendices. Así mismo, acortar las brechas de desigualdad educativa en las escuelas rurales que necesitan seguir siendo apoyadas e intervenidas en los aspectos pedagógicos, curriculares, procesos evaluativos que atañen a la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se puede tener la consideración del grupo social y el entorno cultural como punto de partida para desarrollar un proceso de educación, por eso debe conocerse de manera directa que los planes educativos no deben entenderse como una reproducción social, sino como un punto para fomentar seres críticos que cuestionen el saber y aporten conocimiento.

Así pues, el trabajo investigativo se constituye oportuno y pertinente debido a la fundamentación teórica y práctica para los procesos de reflexión y análisis curricular, que son necesario en la propuesta educativa del establecimiento, generando elementos que contribuyan hacia un currículo integrador, flexible y dinámico que fomente la autonomía en los procesos formativos de la comunidad educativa.

De esta forma, se busca con esta investigación generar un impacto positivo y a su vez destacar el rol del docente, así mismo, aportaría información valiosa mediante la cual tendrá como



principales beneficiarios a los docentes y estudiantes puesto que les permitirá asumir una posición crítica reflexiva frente al componente curricular, y a partir de ahí comprendan y logren transformar sus prácticas de aula de tal forma que sean más rigurosas, significativas y armonizadoras lo cual le dará credibilidad al fortalecimiento curricular.

Al mismo tiempo, sirve para conocer si la forma de aprender que obtienen los estudiantes está determinada por la concepción que tengan los docentes dentro de sus praxis frente al currículo. Por otra parte, aportará al programa de la Maestría en Educación en la línea de investigación del proceso de perfeccionamiento y educativa – modificación del currículo y el impacto positivo en el nivel de conocimiento y aprendizaje de los alumnos. Al exponerse una mirada interpretativa y crítica sobre los procesos de interrelación pedagógica- curricular en las escuelas del país, también en la gestión de proyectos innovadores en el campo educativo que parten de las dificultades en el progreso social de un determinado grupo social en los contextos más vulnerables. Siendo una muestra de la puesta en escena que están realizando los maestrantes ante la realidad educativa y los desafíos que tiene la región.

Entre tanto, suele ser significativo este ejercicio investigativo al trabajar en la necesidad de develar por una concepción híbrida de currículo y que no solo este es posible desde la organización o toma de decisiones que apuntan al cambio, sino en comprender que el docente guía su propia actuación pedagógica, por tanto, se debe pensar en la calidad de los métodos fundamentado en la credibilidad que deben darle al proceso curricular.

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivos General**

Interpretar las concepciones curriculares de los docentes en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan con los estudiantes del Centro Educativo El Llano.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones que los docentes le asignan al currículo para conocer sus alcances y limitaciones.
- Describir las comprensiones que tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.
- Analizar la relación entre los significados que los docentes le asignan al currículo con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.



## **Capítulo II. Marco De Referencia**

Los hombres viajan al extranjero para maravillarse ante la altura de las montañas, ante las olas gigantes del mar, ante el largo trayecto de los ríos, ante la vasta extensión del océano, ante los movimientos circulares de las estrellas... pero dejan al sí mismo de lado sin asombro. (St. Augustine)

### **2.1. Antecedentes investigativos**

En este acápite, se realizó una búsqueda de literatura mediante diferentes bases de datos o fuentes que fueron pertinentes para obtener tesis doctorales y de maestrías que van relacionadas con el objeto de estudio del presente trabajo investigativo. Así mismo, dentro de los hallazgos obtenidos se tuvieron en cuenta las categorías de análisis como las concepciones curriculares, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con el fin de enriquecer el estado del arte mediante un panorama histórico distribuido en tres partes a nivel internacional, nacional y regional.

#### **2.1.1. A nivel internacional**

En el campo internacional, en España, se encontró el trabajo realizado por Rodríguez (2016), que tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar un programa de formación del profesorado desde la perspectiva de un modelo pedagógico-curricular por competencias. El diseño metodológico plantea la investigación-acción, desarrollado en cuatro fases que permiten el desarrollo de este proceso mediante el enfoque cuantitativo abordado en el pretest y postest. Los instrumentos y técnicas para el análisis de los datos fueron: el grupo focal, el cuestionario y documentos. La muestra está conformada por cinco equipos de trabajos integrados por profesores que cursaron el programa, desempeñando funciones académico-administrativas. Los resultados



evidenciaron debilidades conceptuales y metodológicas relacionadas con el currículo en general y los diseños en particular. En este sentido, no se encuentra un currículo flexible, el currículo por asignatura y algunos cursos aparecen como prerrequisito de otros. Es importante destacar, que este trabajo, aunque se implementó a educación superior, resulta interesante, debido a que promueve mejoras en las prácticas docentes resaltando una efectividad a nivel curricular y la puesta en escena que este tiene en el campo educativo.

Continuando en España, Bächler (2016) en su trabajo de doctorado, se enmarcó en la necesidad de identificar diferentes perfiles discursivos según las características del léxico utilizado por los docentes al referirse a las emociones y su rol en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para este ejercicio, aplicó como etapa el análisis correspondencia de la tabla léxica, conformando una muestra no probabilística de treinta y dos docentes de educación básica primaria. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada mediante un análisis lexicométrico. Entre los hallazgos obtenidos, se evidenció que las concepciones mantenidas por los docentes presentaban diferencias según el tipo de aprendizaje que se consideraba en la evaluación (aprendizaje de contenidos verbales o actitudinales), el agente que se emocionaba en las situaciones dilemáticas (alumnos o docentes), la consideración del efecto de las emociones sobre el aprendizaje o la enseñanza, y el contexto educativo donde se aprende y se enseña (intra o extra escolar). Paralelamente, encontraron que existían diferencias en las concepciones según el género de los docentes, el nivel educativo en el cual ejercían la docencia (primario, secundario o universitario) y la edad o experiencia profesional de los docentes evaluados.

Las conclusiones a las que llegaron acerca de las concepciones como estados representacionales y fenomenológicos, pueden entenderse que cualquier formación que apunte a un cambio de las mismas, deberá comprender no sólo un entrenamiento de tipo teórico o verbal;



sino que, sobre todo, requerirá un trasfondo vivencial para las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo. Este trabajo permite realizar una reflexión importante en nuestra labor comprendiendo la manera en cómo se integran diferentes perspectivas a los procesos educativos dado que la forma en como pensamos y actuamos influye mucho en el quehacer de nuestros educandos.

Así mismo, en España, Castellanos (2017) en su trabajo de doctorado, se enfocó en la reflexión y actuación del futuro profesor de matemáticas cuando transita de la formación universitaria al escenario de la práctica docente, preocupándose en este sentido por la articulación entre la teoría y la práctica, considerando al profesor que aprende de lo que realiza en su quehacer. Este estudio estuvo enmarcado en el enfoque cualitativo basado en el paradigma de la investigación de diseño, para la recolección e información de los datos se utilizaron las tareas formativas, registros y observación participante y figuras. Los participantes fueron 12 estudiantes del último semestre de licenciatura en matemáticas, de los cuales a través del análisis se evidenció, que no siempre poseen los elementos que les permiten verse realmente involucrados con las situaciones de la práctica, llegando a la conclusión de que dichos cambios en los profesores se constituyen en un proceso dinámico y continuo y que no se pueden esperar de la noche a la mañana. Se destaca este trabajo puesto que, fundamenta aspectos indispensables en el rol del maestro y la trascendencia genuina para poder impactar en el desarrollo de nuestra propia práctica, lo que esto garantizaría operaciones significativas a la hora de enseñar y aprender.

Por otro lado, en México, Maldonado et al., (2017), realizaron un trabajo, en el cual describen la forma en que integra el profesorado de escuela multigrado sus nociones de currículo a la práctica educativa. Este estudio lo abordan en dimensiones, una de ellas fue la forma como el profesorado conceptualiza el currículo, considerando que en ello puede influir su proceso de



formación y la experiencia obtenida a lo largo de su práctica docente. Para ello, utilizaron una metodología de enfoque mixto presentado en dos etapas, una de corte cuantitativo y otra con la perspectiva cualitativa. El proceso de recuperación de datos se realizó a partir de la aplicación de una encuesta tipo Likert. Los participantes considerados fueron 878 docentes que laboran en escuelas multigrados, y los datos fueron sistematizados a través del programa estadístico SPSS y analizados a través de la agrupación de ítems, según los indicadores a los que pertenecían.

Este trabajo es de gran aporte a la investigación, porque da cuenta de las dimensiones correspondientes a la internalización del currículo al abordarse una definición que sirve como constructo teórico para poder analizar el concepto que dan algunos docentes o que poseen desde la perspectiva sociológica y pedagógica. A su vez, presenta un limitante y es que solo se centra en estudiar la dimensión de como el profesorado conceptualiza el currículo, dejando de lado dos dimensiones que solo quedan mencionadas (la práctica pedagógica desarrollada a partir de la conceptualización de currículo y la postura teórica asumida por los docentes en la construcción de sus estrategias pedagógicas), haciéndose la claridad que no hay resultados de ellas.

En esta misma línea, en España, Mejías (2019) en su tesis de doctorado realizó un proceso de formación dirigido a docentes sobre el enfoque de evaluación por competencia a partir de lo formativo y el componente inclusivo. La población estuvo conformada por 206 participantes pertenecientes a 17 centros educativos y la muestra fue de 20 docentes, utilizaron como instrumentos de recolección de datos, el cuestionario online y no aleatorio, la entrevista y la guía Gappisa.

Los resultados muestran que los docentes de forma mayoritaria sostienen posiciones con una tendencia a la evaluación autentica y que sus pruebas actuales mantienen características de evaluación de competencias, evaluación formativa y atención a la diversidad. Una de las



principales conclusiones es que las características de este enfoque de evaluación son las que deben extrapolarse a las prácticas de enseñanza si lo que se pretende es que los aprendices sean autónomos, proactivos y competentes ante las situaciones reales en las que se encuentran los futuros contextos educativos. Uno de los aspectos a relucir con esta investigación es el papel fundamental que cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza, en este sentido se promueve una reflexión dinámica y congruente al momento de evaluar al alumnado y los cambios positivos que se pueden obtener a partir de distintos mecanismos que se utilicen de manera significativa.

Por otra parte, en Ecuador, Ponce (2019) realiza una investigación, en la cual reflexiona sobre la importancia de una práctica docente que aporte a la calidad educativa, sobre la base de un compromiso orientado al currículo vigente que, aunque puede ser perfectible, recoge aspectos filosóficos, legales y contextuales que reúnen teoría y praxis, a fin de encontrar alternativas para brindar respuestas integrales a las problemáticas.

Entre tanto, destaca la razón fundamental del currículo para el análisis de la realidad educativa reflexionada desde los diversos niveles curriculares, de hecho, lo macro curricular enlazado a las políticas de Estado que influyen en el modelo educativo; lo meso curricular que corresponde a las instituciones educativas, las que se articulan mediante proyectos y planes al sistema nacional y lo microcurricular desde el compromiso docente.

Una de las conclusiones que se obtienen van centrada desde la experiencia docente, considerándose la necesidad de profundizar en los docentes el entramado curricular, pues el conocimiento permite concebir el sentido de pertenencia, otro aspecto de la conclusión es si se aspira a la calidad educativa deben existir compromisos claros que se plasmen en un gran proyecto curricular como el resultado de distintas voces y las exigencias actuales requieren



responsabilidades curriculares; por lo tanto, las instituciones y personas vinculadas a este procesos deben impactar al mejoramiento de la calidad educativa.

El anterior trabajo, cobra relevancia para esta investigación, puesto que permite realizar una reflexión sobre el proceso de resignificación del currículo desde sus componentes pedagógicos, filosóficos y políticos, destacando la práctica docente como aporte a la calidad educativa. Así mismo, vale rescatar el papel del docente envuelto en sus acciones de planificación, objetivos, metodología que ponen en virtud de la enseñanza. Además, realzan al docente como figura en la conversión de los cambios curriculares y propuestas pedagógicas diseñadas.

Seguidamente, en Brasil, se relaciona el estudio de Carvalho et al. (2020), quienes identificaron mediante la teoría del discurso las disputas pertinentes sobre las prácticas curriculares que emergen los docentes a partir de los procesos desarrollados en relación con el enfoque curricular y la enseñanza. La metodología se basó en el enfoque cualitativo mediante la teoría del discurso, aplicando entrevistas semiestructuradas a las docentes participantes de específicamente en los primeros años de escolarización. En los principales resultados arrojados, lograron producir a través del Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular un mejoramiento en dichas prácticas. Además, las demandas de los distintos sujetos que componen el colectivo escolar entran en ocasiones en una relación antagónica con las demandas del maestro. El estudio permitió reconocer que estos docentes utilizan su poder de agencia, como tomadores de decisiones curriculares, aunque lo hacen apoyados por redes de aproximaciones fundadas en la solidaridad profesional.

Ahora bien, el anterior trabajo cobra sentido a la investigación en curso al movilizar los conceptos de currículo como construcción social y por reconocer el papel de los docentes en la configuración de sus prácticas de aula; además, exponen la idea que las experiencias personales y profesionales de los sujetos transforman sus prácticas construidas en la vida cotidiana como parte



de las subjetividades. Sin embargo, se considera que lo expuesto en el artículo queda solo en los estudios de las prácticas curriculares en el contexto en que lo enmarca dando a conocer lo analizado en las entrevistas semiestructuradas y la investigación documental de textos de políticas.

### **2.1.2. A nivel nacional**

Se analizó el trabajo realizado por Tobón (2016), en Pereira, que tuvo como objetivo interpretar los vínculos que se dan entre las concepciones, las percepciones y las prácticas docentes sobre relación maestro -alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y su relación con el desempeño académico de los estudiantes; a través del análisis de las dimensiones cognitiva, emocional y organizacional. En cuanto a la metodología, propone un paradigma cualitativo de corte comprensivo y la población estuvo conformada por 1 docente y 2 estudiantes del grado transición; como técnicas e instrumentos se utilizaron la observación y la entrevista semiestructurada.

Los hallazgos evidencian que la docente ha construido algunas concepciones desde la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándola a actuar de determinada manera para tomar decisiones respecto a la disciplina en el aula, la metodología, los recursos, la expresión de sentimientos y emociones y orientar así el aprendizaje de los estudiantes, los cuales reflejan esas teorías implícitas que van construyendo. Ahora bien, las conclusiones a la que llegan, aportan al tema de investigación la manera en cómo las concepciones o percepciones de los docentes influye de manera significativa en los procesos educativos de los estudiantes y como se ve reflejado en el desarrollo de su práctica y el rendimiento académico con fines a las oportunidades de mejoramiento continuo.

En este sentido, al trabajo anterior cobra sentido a la investigación en curso al movilizar los conceptos de currículo como construcción social y por reconocer el papel de los docentes en la



configuración de sus prácticas de aula; además, exponen la idea que las experiencias personales y profesionales de los sujetos transforman sus prácticas construidas en la vida cotidiana como parte de las subjetividades.

Así mismo, se evidencia el trabajo realizado por Rodríguez (2017), en Bogotá, en el cual determinó cómo el currículo institucional de la Escuela Sol Naciente, bajo el movimiento de los foculares, contribuye a la formación integral de los estudiantes. La metodología se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, a través del método de estudio de casos. Participaron 9 egresados, 4 profesores, 10 estudiantes, 5 padres de familia de estudiantes activos, 5 padres de familia de egresados, 2 personas externas a la institución. Como categorías de análisis se tomaron el currículo formal, real y oculto. Se usaron como instrumentos y técnicas los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas, la matriz de coherencia y mapeo curricular. Se concluyó que, a nivel educativo se presenta como una de las pocas instituciones que son conscientes que el desarrollo integral forma personas competentes para los retos del mundo. Se evidencia la necesidad de ajustar en la formulación conceptual del perfil del estudiante y los objetivos del área de preescolar con los propósitos de la institución, para una mejor coherencia. El aporte de la investigación mencionada, permite tener conocimiento sobre la iniciación de estudios relacionados con la evaluación curricular desde la formación integral de una determinada escuela, dejando ver la importancia de esta como elemento para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica analizar de cerca las dificultades que se presentan en la aplicación de estrategias pedagógicas, en la recepción de los modelos e ideales de formación y en los aprendizajes de los estudiantes, para ello el currículo cumple un papel fundamental en dicho proceso.

Seguidamente, en Barranquilla, los autores Arroyo et al. (2017), en su trabajo de estudio se centralizan en la reconfiguración del currículo a través de un plan de mejoramiento.



Estableciendo como problema científico los bajos niveles en los resultados de las pruebas externas de los estudiantes y los déficits en los procesos lectores, no hay articulación entre las diferentes áreas de gestión educativa, currículos poco pertinentes y en consecuencia debilidades en los procesos académicos. Problemática presentada en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Pitalito. Se utiliza una metodología de enfoque cualitativo, abarcando dos etapas; una etapa de evaluación curricular y de elaboración de plan de mejoramiento, como técnicas se utilizó la revisión documental, el grupo focal, la entrevista y la observación.

A manera de conclusión, los autores sustentan que, en el desarrollo de esta investigación fue necesario abordar los actores principales del proceso educativo e identificar las diferentes posiciones en cuanto al conocimiento y apropiación de aspectos relevantes en los componentes de horizonte institucional, modelo pedagógico y desarrollo curricular. De aquí resulta interesante que, no solamente el rol del docente es primordial sino también el papel que cumple la escuela ante la comunidad educativa y la articulación que debe llevar el currículo con el contexto, así también, gestionar a una buena organización en los procesos curriculares para ver la pertinencia y apropiación de este componente.

Por su parte, Gómez (2018), en su investigación analiza la articulación entre los discursos y las prácticas de evaluación de los maestros de primero y segundo de básica primaria de la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes, del municipio de Facatativá. Para ello, utiliza un enfoque cualitativo basado en el método etnográfico, mediante técnicas como entrevista semiestructurada, la observación no participante y el análisis documental. En el cual participaron, voluntariamente 3 docentes del grado 1° y 3 docentes del grado 2°. En cuanto al análisis, se evidencia que una concepción del uso y de la funcionalidad del examen como medidor de conocimientos, los cuales permiten al docente diseñar estrategias posteriores a su aplicación.



De esta manera, una de las conclusiones a las que llega el autor es que, en ambos grados, los instrumentos apuntaban a obtener información sobre el nivel de apropiación y conocimiento de los niños y las niñas en el campo de los procesos lógico-matemáticos, pero de manera inconexa y descontextualizada de su realidad. Este estudio es de gran rigor tras encauzarse en el quehacer docente y de la importancia de generar ambientes eficientes a la construcción de mejores prácticas evaluativas en torno con la realidad a la cual estamos inmerso y de esta manera contribuir a las mejoras de los procesos educativos.

Siguiendo con el análisis y rastreo de las investigaciones, se encontró el trabajo realizado por Blanquicett y Guerrero (2018) en Cartagena, en el cual analizaron los fenómenos que atañen al currículo en la educación básica primaria, desde una mirada a la labor docente y sus prácticas pedagógicas de aula. La metodología empleada fue la investigación cualitativa, con un diseño descriptivo de corte fenomenológico, realizando el rastreo de las características observacionales dentro del aula, buscando clarificar el origen del problema, así mismo pretendiendo dar características y descripciones basadas en la observación del problema en estudio. En ese mismo sentido, dentro de las conclusiones se destaca que la comunidad educativa no tiene una concepción clara sobre el currículo y práctica pedagógica, el currículo lo asocian solamente con los contenidos, lo que permitió crear espacios para fortalecer desde la reflexión docente. Así mismo, los docentes tienen manejo de las temáticas a desarrollar, pero no se implementan estrategias pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que sea acorde a lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional.

De acuerdo a lo anterior, se complementa en gran manera el ejercicio con los objetivo que persigue la presente investigación, al enfocarse en la perspectiva curricular en cuanto a los procesos que atañen a la dinamización del currículo y que se ven relacionado con las prácticas



pedagógicas de los docentes en miras de trabajar desde el aula propuestas de integración curricular, razón por la cual este proyecto beneficia al puntualizar en la construcción de un currículo integrador que prevalezca en las aulas.

Paralelamente, en la ciudad de Cali, el trabajo de Cuero et al. (2018), se centró en identificar las concepciones de los docentes de tercer grado de la educación básica primaria de la Institución Educativa República de Venezuela, sobre la enseñanza del sistema de datos y pensamiento aleatorio. La propuesta se desarrolló desde una perspectiva cualitativa con un diseño de tipo descriptivo, teniendo en cuenta que la población objeto de estudio estuvo conformada por 4 docentes. Del mismo modo, se utilizó para la recolección de la información la encuesta, la entrevista y la observación.

Partiendo del análisis de los resultados se nota una fuerte tendencia tradicionalista en el proceso de enseñanza y poca unificación de criterios institucionales para la estructuración de los planes de grado. En cuanto a las conclusiones se deja entre ver que los docentes mantienen una visión instrumental de la disciplina, es decir, consideran la matemática como un conjunto de reglas y procedimientos la cual finalmente se encuentra estrechamente relacionada con la manera en cómo se fomenta el aprendizaje en los estudiantes a través de una enseñanza repetitiva y memorística, la práctica constante de ejercicios, el uso de palabras claves entre otros.

Este trabajo es valioso porque permite percibir como intervienen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y la función que tiene la evaluación dentro de la formación, planteándose la necesidad de replantearse según la proyección curricular que se desarrolla en una institución.

Otro trabajo importante, fue el realizado por Martínez (2018) en Bogotá, en el cual se centró en analizar las concepciones de currículo, enseñanza y aprendizaje construidas por los profesores del programa y su relación con la manera en la que se desarrollan las competencias



directivas que propone el programa de MDGIE. Para ello, aplicaron un estudio fenomenológico de tipo cualitativo, con el fin de encontrar las esencias que surgen a partir de las concepciones que los docentes del programa han construido con relación al currículo y la enseñanza – aprendizaje. Dentro de sus conclusiones, se destaca que existe una convergencia generalizada de los profesores sobre lo que es una competencia, relacionada con una manifestación externa de un saber y un saber hacer; en estas convergencias, es posible identificar algunos matices que son determinados principalmente por la clase que dicta el profesor, teniendo en cuenta que aquellos profesores que tiene clases relacionadas con la gestión directiva, conciben las competencias más hacia las habilidades, destrezas y hacia un saber hacer que debe demostrar el estudiante.

Cabe destacar, lo interesante de la anterior investigación, por los elementos claves con relación al currículo y la enseñanza – aprendizaje que son gestionado por el profesor en cada clase y que al final intervienen de manera directa en la formación de los estudiantes. Además, el marco teórico que posee, ha dado luces de quienes se han inclinado por esta línea y también por mostrar un acápice de la trascendencia de las concepciones curriculares.

Continuando con el estudio, realizado por Giraldo et al. (2019), se encamina en las diversas formas de concebir el currículo en los programas, aun siendo parte de la misma unidad académica; en el lugar de la flexibilidad y la integración curricular como preocupaciones importantes y en la configuración-estructuración de los programas, que no es homogénea, pero determina unos recorridos en la formación de quienes participan de las propuestas. Esto indicó, un horizonte que trasciende sobre los cuestionamientos de la teoría-práctica, las implicaciones de la labor referentes a las distintas formas de concebir el conocimiento, de generar políticas de saber y mantener una preocupación constante para la selección y organización de los contenidos no solamente en la gestión educativa, académico sino también en la pedagógica.



En su aspecto metodológico, se analizaron las diferentes propuestas de formación de las licenciaturas ofrecidas por la facultad de educación de una universidad pública, ubicada en un departamento de la región andina de Colombia, por un periodo de un año. Realizaron un estudio de caso de cada una de las licenciaturas de manera independiente y en momentos distintos. Contó con 36 participantes, de diversas calidades y características personales y académicas, lo cual enriqueció el estudio con una visión amplia y compleja de sus narrativas.

Finalmente, este trabajo se concluye la importancia de generar unos acuerdos mínimos con respecto a la visión o visiones acerca del currículo y las formas de aproximarse a este para entenderlo y/o explicarlo y se precisa revisar los lineamientos de la facultad en lo que corresponde a la configuración de los programas y las concepciones de pedagogía, educación/ didáctica / enseñanza de las ciencias y saber específico/disciplinar. La anterior investigación es sustancial para este proyecto, desde la conceptualización de currículo hasta las visiones que se tiene de este y como los docentes desde la facultad superior lo entienden y así lo evidencian en sus aulas.

En este orden de ideas, en Bogotá el estudio de Restrepo (2019), centró su atención en las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes, que tienen los docentes de educación física de la institución educativa distrital Unión Europea. Está orientado con el enfoque cualitativo desde el tipo de investigación fenomenológica, incorporando 3 etapas que se estructuraron así: etapa descriptiva, etapa estructural y etapa de discusión de los resultados. La población estuvo integrada por 83 docentes de las diferentes áreas del conocimiento; la muestra es tomada de forma intencional y está determinada por tres docentes del área de educación física.

Entre los hallazgos encontrados los tres docentes coinciden en afirmar que se promueve constantemente su participación durante sus clases, sin embargo, lo hacen desde el modelo tradicionalista y el rol del estudiante se vuelve más pasivo. Concluyendo, en determinar que la



mayoría de los docentes del área desarrollan sus procesos de enseñanza– aprendizaje y prácticas de evaluación desde el modelo tradicional ya que tienen establecida una evaluación netamente sumativa. En las recomendaciones anuncian generar espacios de reflexión que permitan la unificación de conceptos, acuerdos y criterios con relación al tema de evaluación para el área de educación física y que estén en línea con el modelo pedagógico institucional. Es importante destacar del trabajo su pertinencia para la investigación en curso, puesto que, permite unificar criterios que van asociados no solamente con el rol de los docentes y sus concepciones. Sino que, a su vez se reflexiona desde la praxis con relación a la fase evaluativa para obtener cambios positivos en el desempeño académico y pedagógico.

Dentro de este marco, en Medellín- Antioquia, se encontró el estudio de Guzmán (2020), que tuvo como objetivo comprender como ha sido la gestión de la evaluación de los aprendizajes en la I.E San Fernando en el período comprendido entre el año 2008 y el año 2018. En el cual se abordó desde una perspectiva metodológica, dentro de un paradigma mixto, con énfasis cualitativo mediante el enfoque comprensivo e interpretativo. La muestra estuvo conformada por 18 grupos, 18 docentes, 1 coordinador. Estas personas fueron escogidas por muestreo intencional. Además, las técnicas e instrumentos aplicados fueron la observación directa a través de una guía aplicada en el aula y para el análisis documental se aplicó una guía de observación documental.

De la anterior investigación, se concluye que hay un inadecuado manejo del modelo de gestión de la evaluación; puesto que los niveles de los objetivos de aprendizaje en cuanto al diseño de la evaluación por parte de los profesores no están relacionados con los desempeños y las competencias que se desean alcanzar. Cabe decir que, resulta apropiado integrar a las prácticas evaluativas la manera en cómo los docentes conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de obtener una articulación educativa que les permita abordar desde distintas percepciones las



funciones o necesidades que forman parte del contexto escolar, es así donde la puesta en escena enriquece las competencias y habilidades de los educandos.

Por su parte, en la ciudad de Bucaramanga se encuentra el trabajo realizado por Cruz (2020), en el cual tuvo como objetivo determinar la propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico que favorezca el desarrollo de la gestión académica y directiva de la fundación del colegio Generación Futuro Colombia. Este estudio establece que el mayor problema en el desarrollo del pensamiento crítico se presenta porque en el plantel educativo no propician espacios para que los estudiantes problematicen, valoren, reflexionen, critiquen, comprendan y demuestren su aprendizaje y conocimiento. También se evidencia que hay una escasa fundamentación docente para conocer el currículo y, además, se reconoce la necesidad de participar más en el proceso de fundamentación.

Así mismo, este trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo mediante un enfoque cualitativo, con una población de 110 miembros distribuidos de la siguiente manera: 95 estudiantes activos, 14 del grado del grado sexto, 15 de séptimo, 22 de octavo, 14 de noveno, 16 de decimo y 14 de undécimo, además, 6 docentes que están directamente relacionados con la gestión curricular.

La investigación arrojó que la participación dialógica, el aprendizaje autónomo y la colaboración son pilares para fortificar la autonomía, el análisis, el cuestionamiento y el proceso con métodos entre otros. También, se evidencia que la principal dificultad que no le permite aprender a los estudiantes está en factores como: el incumplimiento de deberes académicos, la memoria, la rutina, la repetición de contenidos y la falta de lectura. Además, hay una escasa fundamentación para conocer el currículo. Es importante acentuar, que el trabajo en mención permite obtener una visualización esencial en cuanto al currículo y como este influye de manera



rigurosa en la consolidación de la práctica docente si es aplicado y entendido de manera indispensable para el mejoramiento de los aprendizajes.

Al respecto, Gaviria (2021), en Cartagena analizó la evaluación de los aprendizajes que implementan los maestros en la escuela, en relación con el modelo pedagógico constructivista y las concepciones de evaluación que tienen los maestros. El estudio se perfila bajo una metodología de enfoque mixto de tipo explicativo con diseño correlacional, se analizaron y discutieron los resultados de los datos a través del software SPSS Y ATLAS TI, cuya información recolectada involucra a maestros de los niveles de básica secundaria (6° a grado 9°) y media vocacional (grado 10° y 11°) con una muestra probabilística de 55 docentes bajo la técnica de selección simple. Se trianguló en matrices analíticas obtenidas a partir de los diferentes instrumentos aplicados: la encuesta a estudiantes, docentes, las listas de comprobación a observaciones de aula, a planes de aula y a instrumentos de evaluación, análisis documental, la observación participante, la entrevista y la técnica del grupo control experimental.

En los resultados de la investigación se evidenció, que no hay articulación entre lo que piensa, planea y lo que hace el docente en la evaluación de los aprendizajes en la escuela; registrándose concepciones tradicionales producto de su cultura, de sus creencias y de su interacción con el contexto, no tienen en cuenta al momento de realizar la planeación, el diseño y la ejecución de la práctica evaluativa, los saberes previos, no utilizan estrategias didácticas de evaluación que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo del estudiante, ni procesos de retroalimentación que le permitan la adquisición y construcción de un nuevo conocimiento. Finalmente, la autora a modo de conclusión, caracteriza dos concepciones dominantes, la evaluación como herramienta para comprobar la adquisición del conocimiento transmitido por los maestros y la evaluación como un momento del proceso de aprendizaje. En



este sentido, el trabajo mencionado aporta a la investigación un panorama reflexivo sobre el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza, aprendizaje, en el cual enmarca en acciones de medición de conocimientos, aprobaciones y juicios.

### **2.1.3. A nivel regional**

El primer antecedente lo constituye la tesis de Durango (2015), analizó las concepciones curriculares que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros del nivel de educación Básica Primaria. Este estudio expone las características de la utilización del paradigma alternativo cualitativo, desde un enfoque hermenéutico interpretativo, que se consolida en un estudio de caso; así mismo, se detallaran las características de la técnica de análisis de contenido y la encuesta semiestructurada; para selección de la muestra se tomaran como participantes el 100% de la población de los docentes y director, el cual corresponde a 14 docentes.

Las conclusiones expuestas que se ha de resaltar en este trabajo dejan ver que existe una divergencia de conceptos de los maestros, en torno a la política educativa, no tienen claridad al momento de expresar su propia noción en cuanto a currículum, lo que sí se pudo identificar de acuerdo a la caracterización, es el predominio en sus imaginarios unas concepciones técnicas del currículum, lo cual se refuerza y ratifica con los referentes obligatorios que están encaminados a perpetuar un modelo educativo nacional hegemónico.

Este trabajo aporta elementos esenciales a la investigación en curso y se detalla la esencia de la escuela como segundo hogar para hacer hincapié en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma más amena con el fin de enriquecer y potenciar habilidades; los educadores deben asumir con mayor responsabilidad la misión de educar llevando a cabo la oportunidad o posibilidad de tener cambios significativos.



En Montería, se encontró el trabajo realizado por Guerra (2017), el cual tuvo como objetivo elaborar una propuesta que contemple estrategias pedagógicas para la transformación de las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes, como elemento del plan de mejoramiento de la institución anteriormente mencionada. En cuanto a la metodología aplicada fue un estudio de tipo cualitativo, con el método de investigación etnográfica aplicado a una población de 17 docentes utilizando como técnicas la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

Entre los resultados relevantes de este estudio establecieron que los docentes, a pesar de asumir algunas veces un discurso constructivista, sus prácticas evaluativas eran de tipo tradicional, la evaluación era realizada para medir la cantidad de evaluación memorizada por el alumno y el instrumento más utilizado fue el examen escrito el cual era organizado y planeado de forma unilateral por el profesor al final del proceso. En este sentido, una de las principales conclusiones del análisis mencionado es que los docentes configuran un pluralismo epistemológico que sugiere que no existe una única y exclusiva teoría a la que se refieren sus concepciones. Por último, es de resaltar la relación que tiene este trabajo con la investigación en curso es que predomina el papel esencial que cumple el docente en el proceso de evaluación de los estudiantes y la manera en cómo este se concibe en el desarrollo de la práctica.

En esta misma línea, Montes (2020), concretó como objetivo primordial, comprender los aportes de un proceso reflexivo de contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo de los estudiantes de aulas multigrados de la Institución Educativa Guateque, del Municipio de Montería. Se fundamentó en el paradigma interpretativo hermenéutico, con un enfoque cualitativo y el método estudio de caso, los sujetos participantes fueron 6 docentes. Así mismo para la recolección de la información se implementaron como técnicas la observación y el análisis del contenido.



Los resultados muestran que los docentes de aula multigrado cuentan con los conocimientos y didácticas que los ayudan a generar estrategias en las que se aprovecha al máximo los recursos del contexto, y a su vez, se motiva en un alto nivel a los estudiantes para esforzarse por acceder de manera adecuado a los materiales de apoyo necesarios para la ejecución de actividad académica. La investigación permitió concluir que, los docentes de aula multigrado de la Institución Educativa comprenden el proceso de contextualización y reconstrucción de sus prácticas de enseñanza como la posibilidad de mejorar el proceso formativo de sus estudiantes, en la medida que una mirada a la manera como desarrollan su quehacer docente permitió identificar fortalezas y debilidades; además, el enriquecimiento profesional por medio del intercambio de estrategias y experiencias.

Lo anterior permite reflejar lo indispensable que es el componente curricular en relación con lo que se enseña y se evalúa con los educandos desde la praxis con el fin de afianzar cambios pertinentes en cada uno de los aspectos que se desean intervenir en el contexto escolar.

Cabe mencionar, el trabajo de Flórez et al. (2019), encaminado en como los docentes se centran en el estudio de la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas a partir del reconocimiento de las concepciones que tienen los estudiantes y docentes implicados en el acto educativo. A través de este exponen las reflexiones construidas por docentes y maestros en formación del departamento de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba (Colombia).

Por medio de esto, buscaron la información documental en bases de datos, categorizadas y analizadas a través de instrumentos de rúbrica y glosa partiendo de un método heurístico. Lo anterior permitió obtener criterios de caracterización de cada investigación la cual se apoyó en una fase hermenéutica realizando reflexiones documentadas y contrastadas para constituir las



conclusiones, estableciéndose que las concepciones de los docentes y estudiantes tienen relevancia recíproca. Los docentes son los encargados de asesorar el proceso evaluativo y determinan si se ha alcanzado un aprendizaje significativo; desde la concepción de conocer, actúan como agentes pasivos o activos en el proceso evaluativo. Además, la evaluación es tomada como un medio que permite determinar las debilidades y fortalezas que posee tanto el docente como el estudiante.

Finalmente, el estudio de Torrente (2022), examinó el concepto y concepciones de los docentes de Montería sobre el desarrollo de las competencias, sus actitudes y modelos de actuación al enseñar y evaluar el aprendizaje. Se utilizó un enfoque cualitativo, participaron 50 docentes de distintas áreas del conocimiento, pertenecientes a instituciones rurales y urbanas, como instrumento se utilizó la escala Likert. Entre los resultados encontrados, se destaca que motivación de los maestros frente al proceso de enseñanza y a las oportunidades de aprendizaje, emerge en la medida en que existan las condiciones contextuales e intelectuales para abordar innovadoras estrategias que propicien ambientes de aprendizajes en correspondencia con las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a las conclusiones se precisó, que los docentes explican y fundamentan de manera clara y concisa las prácticas pedagógicas, y estas a su vez sirven de potencial transformación en su contexto académico y social. Esto deja entrever la importancia de relacionar nuestro actuar con el saber hacer basado en acciones pedagógicas que permitan un impacto positivo entre la teoría y la práctica que se lleva en el contexto escolar.



## **2.2. Marco Teórico- conceptual**

### **2.2.1. Teoría educativa del pensamiento de Schön.**

La investigación se fundamenta epistemológicamente en el paradigma del pensamiento del profesor (Schön, 1992), cuya línea de investigación considera importante estudiar lo que piensan los profesores en relación con sus prácticas, en tres contextos: preactivo, interactivo y postactivo (Marcelo, 1993). De acuerdo con esta línea de investigación, se estudia el pensamiento del profesor en tanto este se constituye en una guía para las acciones, y estas a su vez influyen en los procesos de pensamiento. Este modelo considera al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y despliega rutinas propias de su desarrollo profesional, para afrontar los procesos en los contextos antes referidos (Clark y Peterson, 1984) la planificación de la actuación docente (momento preactivo), 2) los pensamientos y decisiones que asume en el currículo en acción (momento interactivo), 3) las concepciones, teorías y creencias que se derivan de sus actuaciones y del conocimiento práctico derivado de su experiencia profesional (momento postactivo).

Un segundo aspecto epistemológico que fundamenta el marco teórico de esta investigación, lo constituye su orientación hacia el estudio de las concepciones bajo el paradigma científico naturalista-interpretativo. En esta línea de investigación, las concepciones son comprendidas como teorías subjetivas, tácitas, implícitas o construcciones personales, que describen, comprenden o explican diversos hechos pedagógicos que se han investigado, tales como, las concepciones de aprendizaje (Morchio et al., 2020; Pozo et al., 2006), concepciones de enseñanza (Aravena, 2013; Pozo, et al., 2006), concepciones de evaluación (Patarroyo, 2021) o concepciones curriculares (Rojas, 2013).



De acuerdo con esta perspectiva, lo que se privilegia en este tipo de indagación no son los conceptos declarados o explícitos; sino, la manera en que se puedan inferir, a través de las narrativas, la manera en que los docentes han cimentado sus concepciones en correspondencia con su historia particular y el momento que viven. En consecuencia, el interés se centra en comprender cómo los docentes conciben los referentes pedagógicos mencionados (currículo, aprendizaje, enseñanza y evaluación), pues, estas concepciones obran como criterios personales que determinan las formas de describir, comprender, interpretar, explicar o ponderar las relaciones entre los fenómenos de la realidad educativa que enfrentan o las prácticas pedagógicas en que se encuentren inmersos en un contexto determinado.

Por otra parte, el enfoque cualitativo de investigación proporciona el modo de centrarse en la realidad subjetiva, en el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos de los conocimientos prácticos de los profesores en torno a su saber y su praxis (Barrantes, 2014).

La línea de estudios sobre el pensamiento de los profesores a partir de sus concepciones, ha sido objeto de indagación desde diferentes perspectivas. Al respecto Pozo et al. (2006), soporta una clasificación de enfoques sobre el estudio de las concepciones, “los cuales difieren en la forma de concebir el origen, la función, los cambios y, en fin, las formas de explicar la naturaleza y funcionamiento de estas concepciones y de cómo influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.95).

**Tabla 1***Enfoques de las concepciones de enseñanza y aprendizaje*

---

<b>Metacognición</b>	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos.
<b>Teoría de la mente</b>	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento. Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer.
<b>Creencias epistemológicas</b>	El modo personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.
<b>Fenomenografía</b>	El modo personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.
<b>Teorías implícitas</b>	Las concepciones implícitas sobre la enseñanza o el aprendizaje como estructuras representacionales, consistentes y coherentes.
<b>Perfil del docente y análisis de la práctica</b>	El análisis de la planificación y la acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.

---

Fuente: Pozo et al. (2006)

**2.2.2. Concepciones curriculares.**

De los aspectos que esta investigación se propone está el de identificar la forma como los profesores internalizan y conciben el currículo, contemplando en esa construcción su proceso de formación y la experiencia conseguida en el transcurso de su práctica docente.



El constructo concepciones curriculares como categoría de análisis ha sido objeto de conceptualización e indagación por distintos autores. Debido a su representación polisémica, las concepciones curriculares han sido concebidas en diferentes tipologías o categorías. En este sentido, en la investigación se hace una aproximación teórica a las diferentes maneras como se han estructurado las principales concepciones curriculares.

Villarini (2000), sugiere cuatro concepciones curriculares:

1. ***El currículo basado en disciplinas académicas y la transmisión cultural.*** Esta concepción tiene como finalidad primordial transmitir la cultura y formar a una persona ilustrada o culta. La fuente para esta formación son las disciplinas académicas. Esta concepción pone gran interés en referentes filosóficos, epistemológicos y éticos.

2. ***El currículo basado en el dominio de destrezas.*** Se encuadra en el diseño tecnológico para la adquisición y desarrollo de ciertas destrezas especificadas por etapas, niveles o fases. El currículo se constituye en un ordenamiento técnico, rígido y ordenado de destrezas que debe dominar el estudiante.

3. ***El currículo basado en el desarrollo humano.*** Se considera una concepción humanista cuyo eje central es la experiencia y necesidades del estudiante en una perspectiva del desarrollo integral de orden biopsicosocial, contemplando dimensiones como la intelectual, emocional, social y psicomotora. Esta representación concibe una estructura curricular abierta, flexible, interconectada con la vida, donde los objetivos y contenidos curriculares son fuertemente flexibles y experimentales.

4. ***Concepción reconstruccionista o currículo basado en la transformación social.*** Su mayor plano es sociopolítico. Se interesa por la realidad política y sociocultural de los estudiantes. En este sentido, su propósito fundante es que los estudiantes desarrollen una



comprensión crítica de la realidad social y de compromiso con la transformación de la misma. La estructura curricular que enfatiza es abierta, flexible y pertinente con la propia realidad social de los estudiantes.

5. ***Concepción curricular basada en la integración de perspectivas.*** Según Villarini (2000), las cuatro concepciones previas, Vygotsky (1981) las propone dentro de un programa de estudio en que se pueden armonizar de forma concurrente los procesos de desarrollo humano, de apropiación cultural, de desarrollo de destrezas y de tendencia a la transformación social. Reconoce de esta forma que las concepciones curriculares no son mutuamente excluyentes y se pueden conjugar.

Otro autor que efectúa una sistematización de las concepciones curriculares es Magendzo (1998), quien señala que existen diferentes maneras de percibir el currículo; así, considera las siguientes:

1. ***Concepción académica.*** Existe preferencia por contenidos transversales y disciplinares. Se educa para la vida a través de los contenidos disciplinares, mediante los cuales se transmite la cultura que conserva los valores dominantes de la sociedad. La educación que se imparte tiene como meta adquirir los conocimientos que contribuyen a formar personas cultas, democráticas, que participan de manera civilizada, democrática y ciudadana en la sociedad. Dentro de esta concepción se estima que el contenido del currículo corresponde al saber acumulado por la sociedad y se declara en las asignaturas que forman el plan de estudio.

2. ***Concepción tecnológica.*** Se orienta hacia el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas que preparen el estudiante con efectividad y eficiencia social en los distintos desempeños y funciones de la vida adulta: familiares, laborales, profesionales, sociales, etc. La finalidad de la educación, en esta concepción, se complementa entre: reproducir el



funcionamiento de la sociedad y dirigir a los educandos a una vida adulta representativa. En esta concepción se valora la eficiencia de fines y medios y los objetivos transversales se relacionan con competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Estas competencias y las habilidades se logran mediante los diferentes contenidos de las asignaturas que conforman el currículo.

3. **Concepción reconstruccionista.** En esta concepción los temas transversales del currículo están muy ligados a los problemas y crisis de gran alcance en el mundo actual. La meta del currículo es lograr que los estudiantes tomen posición y compromiso, personal y colectivo, frente a los problemas que afectan a la sociedad. Desde esta visión, el currículo se convierte en un dispositivo para reconstruir y transformar la sociedad; por consiguiente, la meta del currículo es preparar y formar a los educandos para que aporten, de manera resuelta e intencional, a la solución de los múltiples problemas que aquejan a la sociedad, y con ello contribuyan al logro de un proyecto de sociedad mejor. Por otra parte, los tipos o formas de interacción que se optan en el currículo son el trabajo colaborativo o en equipo, apoyado en el diálogo y la busca del consenso. Las temáticas transversales se alistan en el currículo con apoyo de las disciplinas más pertinentes al tema educativo, verbigracia, las ciencias naturales soportan el proyecto de educación ambiental. Además, otra forma de integrar los temas transversales es con la contribución de varias disciplinas de soporte, que son afines al tema y le dedican jornadas especiales para abordar intensamente los tópicos más pertinentes.

Desde la presentación de Rué (1996), se advierten tres concepciones curriculares distintas:

1. **El currículo como estructura académica o plan de estudios.** De acuerdo con esta concepción, el currículo es una estructura o plan que hay que diseñar o construir para ser implementado o desarrollado en las instituciones educativas y en las aulas de clases. Esta perspectiva sugiere una visión administrativista del currículo, de nivel centralizado, articulado con



los referentes de políticas educativas y, de conformidad con lo expuesto por Rué (1996) “Se sustenta en la creencia de que la planificación determina la práctica docente y la calidad curricular” (p.60). Bajo esta óptica, el proceso de apropiación curricular requeriría del apoyo de expertos académicos externos, y los docentes tendrían un rol de operarios o técnicos administradores, en el aula, de los planes de estudio prescriptivos.

2. ***El currículo como contexto normativo de la interacción educativa.*** En esta acepción se admite el currículo como un proceso relativamente complejo donde se conjugan los preceptos, normas o lineamientos legales decididas por las atribuciones reglamentariamente constituidas, los referentes contextuales y los ajustes o adaptaciones que se derivan de la actuación práctica de los docentes, los alumnos y sus intercambios sociales. En suma, en términos de Rué (1996) esta concepción expone que:

El currículo prescrito genera un contexto que no es neutro, algo de cuyo análisis pueda prescindirse. Pone de relieve, además, el carácter condicionado de la cultura docente, por las reglas y valores inducidos a través del campo de influencia que genera una estructura académica determinada. (p.61)

3. ***El currículo como experiencia educativa.*** Esta perspectiva marca una distancia, entre el currículo oficial o prescripto, y el vivido por los docentes y estudiantes como una experiencia educativa en el contexto escolar. Esta concepción pone de relieve que, aunque las planificaciones o intenciones del currículo oficial sean necesarias o influyentes, el currículo como vivencia o experiencia no estaría determinado por estos planes. Es decir, cobra importancia la forma situada como se resuelven los problemas fundamentales de la organización y adecuación del currículo en la realidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, donde los docentes y estudiantes se sitúan. En suma, esta concepción sugiere que la complejidad de prácticas de las



instituciones educativas y del aula son los elementos que concretan la calidad del currículo. Esta perspectiva reivindica el currículo oculto y los aportes del paradigma de la investigación-acción (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990).

En lo que respecta a otra tipología de concepciones, Gimeno (1988) refiere y agrupa las concepciones curriculares atendiendo a cinco marcos diferentes:

1. ***Concepción respecto de la función social del currículo.*** Le atribuye a este la conexión entre la sociedad y la escuela.

2. ***La concepción de currículo como proyecto o plan educativo, prescripto o real.*** El cual se compone de diferentes elementos o aspectos, finalidades, experiencias, contenidos, etc.

3. ***La concepción del currículo como la expresión formal u material de ese proyecto.*** Esta acepción implica que presenta una conformación o formato de sus referentes, orientaciones, contenidos, secuencias para acometerlo, etc.

4. ***La concepción del currículo como un campo práctico.*** Esto sugiere la posibilidad de analizar los siguientes aspectos: a) los procesos instructivos y la realidad de la práctica; b) como una interacción de prácticas diversas más allá de las estrictamente pedagógicas; c) estructurar la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

5. ***La concepción del currículo como un campo académico, discursivo y de investigación.*** Donde distintos actores pueden indagar sobre temas de pertinentes a ese ámbito.

Otro autor, Santivañez (2013) analiza las que considera las principales concepciones del currículo:

1. ***El currículo concebido como conjunto de cursos o asignaturas.*** Su propósito es reproducir la cultura universalmente acumulada. Destaca como características de esta concepción: los cursos son ordenados de manera vertical e independiente; el énfasis son los contenidos estancos,



separados unos de otros; el currículo, sinónimo de plan, pensum o programa de estudio, se concibe como una estructura estática arreglada por asignaturas que no se integran; el rol del docente es llenar al estudiante de conocimientos; el rol del estudiante es recibir y memorizar contenidos; los cambios o transformaciones curriculares se limitan a añadir o excluir asignaturas, sin que medie alguna evaluación del currículo.

2. ***El currículo concebido como conjunto de experiencias.*** Se distingue una concepción identificada por enfocarse en las experiencias de aprendizaje, espontáneas o planificadas, que vive el estudiante en su relación con el medio, y que son integradoras de todo el proceso educativo. Las características que se subrayan de esta concepción son: las experiencias se programan para lograr los objetivos esperados; se declaran los cambios que se pretenden lograr (objetivos y competencias); se precisa del trabajo de un docente para disponer las experiencias; se requiere de la observación, para la interacción directa o indirecta entre el sujeto y el ambiente; utiliza las diferentes experiencias vividas por los estudiantes dentro y fuera del aula, lo cual le confiere una caracterización dinámica y flexible donde el estudiante desarrolla el currículo de manera vivencial y conforme con su realidad y actualidad; su consigna aprender haciendo, lo que apunta hacia un aprendizaje más útil para la vida futura del estudiante.

3. ***El currículo concebido como sistema.*** Esta acepción encierra una serie o conjunto de elementos o unidades interrelacionadas, cuya interacción ocurre a través de distintos procesos que tienen propósitos comunes, tales como, lograr la formación integral de los estudiantes. Los elementos que forman parte de la estructura del sistema son: perfiles, objetivos, contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación. Esta estructura se dinamiza y desarrolla mediante cuatro procesos: el diseño curricular, la implementación curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular. En fin, de acuerdo con Santivañez (2013), en esta concepción “el currículo



se manifiesta como una realidad compleja, en donde sus elementos orientadores e instrumentales pasan por diversos procesos de creación, experimentación, reajuste y evaluación” (p.32).

En definitiva, se encuentra las posturas de Ruiz (1996) y Angulo (1994), quienes coinciden en la percepción de que las concepciones curriculares se pueden agrupar en tres segmentos o categorías, a saber:

**1. *Currículum como contenido.*** Esta significación del currículo reúne un listado de asignaturas o temas que definen el contenido de la enseñanza y el aprendizaje en los establecimientos educativos. En la concepción del currículo como contenidos, se resalta la transmisión de conocimientos como función primordial de la educación y de la escuela. Al respecto, Angulo (1994) considera incuestionable que todo currículo seleccione conocimientos de la cultura acumulada para ser dados por su valor educativo y social; no obstante, asume que un currículo concebido solo como conocimiento cultural, es insuficiente para conducir el trabajo en las instituciones educativas. En fin, el currículo se percibe como una representación de la cultura.

**2. *El curriculum como planificación educativa.*** Se concibe el currículo como un plan de aprendizaje, que se comporta como un modelo ideal para la acción en la escuela; su función es hacer homogéneo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, se concibe el modelo de planificación como un documento escrito en el que se declara el alcance y la estructuración del programa educativo que se planea para un establecimiento educativo. Esta proyección educativa debe contemplar aspectos como: a) los propósitos o intenciones del plan; b) los objetivos de la escuela para la que el currículo ha sido diseñado; c) los contenidos curriculares para el logro de los objetivos; d) el sistema de evaluación para constatar la efectividad del sistema curricular. Resumidamente, el currículo se piensa como una representación para la acción.



3. *El currículum como realidad interactiva.* Desde esta perspectiva, el currículum comprende las experiencias educativas que le ocurren a los estudiantes como consecuencia de lo que los maestros realizan. Esto significa que el currículum es una reconstrucción desarrollada entre profesores y alumnos; lo cual implica, dentro del funcionamiento real del currículum, ir más allá de las intenciones y nutrirse de las acciones y relaciones sociales y de comunicación escenificadas por los estudiantes y los profesores. En términos generales, el currículum se concibe como acción interactiva y construcción práctica, en donde esta práctica educativa adquiere un valor para la teorización curricular.

Tal como se refleja en las anteriores categorizaciones o clasificaciones sobre las concepciones curriculares, los estudios en esta área curricular, como en las referidas a las concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación, muestran la multiplicidad de posturas de los estudios y resultados prácticos. En el estudio de las concepciones, por tratarse de teorías subjetivas y situadas, es frecuente advertir concepciones plurales. En este sentido, Perafán (2000), advierte que en las prácticas educativas y pedagógicas:

Cada profesor mantiene principios y reglas de funcionamiento propias acerca de la naturaleza, condiciones de validez y posición del conocimiento, conformando un tipo de conocimiento propio acerca del conocimiento, que puede ser entendido como su visión de mundo y como una mediación fundamental de su acción educativa. (p.27)

Estas visiones, que constituyen concepciones propias sobre el conocimiento, también pueden ser compartidas entre pares; aún más, en un mismo docente pueden convivir o evidenciarse posiciones pluralistas, y muy pocas veces se pueden encontrar concepciones en estado “puro”, es decir, ligadas exclusivamente a una teoría (Pozo,2014).



De acuerdo con esa posibilidad de encontrar concepciones plurales o mixturas de las mismas, existen algunas explicaciones que se ofrecen al respecto: a) posiciones *dualistas*, es decir, profesores que comprenden y amplifican solo una teoría, con una perspectiva dualista, en la que aprecian solo dos conjuntos de concepciones del currículo: los afines a ellos y los que son diferentes; b) la visión *contextual*, en esta los profesores distinguen una variedad de teorías sobre el currículo, pero dependiendo de la situaciones o de la naturaleza de la tarea que les corresponda resolver, activarán o valorarán la utilidad de una determinada teoría curricular; c) un punto de vista *jerárquico*, de acuerdo con sus convicciones, los profesores pueden distinguir entre varias teorías curriculares, pero optan solo por una, ósea, aquella que le conceden mayor jerarquía o significatividad; d) posición *relativista*, en esta los profesores distinguen una diversidad de teorías del currículo, y actúan desde una perspectiva relativista, en tanto confieren similar valor a las representaciones curriculares. Así mismo, pueden identificar y distinguir el lenguaje que cada teoría curricular registra, y pueden atender el contexto de sus prácticas con más de una teoría de forma simultánea o mezclando tendencias (Romero, 2013).

En virtud de los anteriores referentes teóricos, relacionados con las disímiles concepciones sobre el currículo, esta investigación privilegia el análisis aplicado al lenguaje, la forma, la estructura y el contenido, para hacer aproximaciones a las teorías dispuestas; a la vez que, evidenciar nuevas tendencias e intenciones a partir de los resultados de las técnicas e instrumentos de recolección utilizados, lo que permite crear, relacionar e interpretar los datos de una forma específica, en función de los objetivos de la investigación.



### **2.2.3. El Estudio de las concepciones y la comprensión acerca del aprendizaje.**

#### ***2.2.3.1. El enfoque fenomenográfico en la investigación de las concepciones del aprendizaje.***

Este enfoque ha investigado los modos en que el aprendizaje es reconocido e interpretado por las personas. Los estudios se han orientado a analizar la relación de la experiencia o fenomenología interna con los contextos situacionales en que aprendemos (Marton, 1981; Marton y Booth, 1997).

Esta perspectiva supone que la experiencia fenomenológica del aprendizaje es cualitativamente diferente en cada persona, por ello apuntan hacia la descripción y categorización de las concepciones individuales. Originalmente fue aplicada a la comprensión del aprendizaje de los estudiantes y, luego, se ha utilizado en otros contextos y áreas disciplinares. La metodología se orienta hacia la determinación de categorías de las concepciones de un fenómeno como el aprendizaje. Estas categorías son derivadas de los datos (por lo general entrevistas individuales) y se ilustra y apoya con extractos de los mismos. (Boulton-Lewis, 2004)

Como se ha mencionado, con las entrevistas semiestructuradas empleadas, se registran las descripciones verbales de la experiencia fenomenológica en torno al qué es o qué significa aprender y cómo se aprende (Marton, et al., 1993). Con base en las respuestas verbales recogidas, se seleccionan textos o enunciados significativos, a partir de los cuales se reúnen las semejanzas y diferencias y, procediendo de manera inductiva, se llega a la abstracción de categorías que representan las concepciones de aprendizaje o el modo en que la persona interpreta el aprendizaje.

Las investigaciones precursoras de Saljö (1979), arrojaron cinco categorías de concepciones de aprendizaje. Se concibe el aprendizaje como:



1. Incremento de conocimiento.
2. Memorización.
3. Adquisición de datos y procedimientos para aplicar en la práctica.
4. Comprensión del significado.
5. Reinterpretación o visión diferente de la realidad.

Posteriormente las indagaciones de Marton et al. (1993) con estudiantes universitarios reseñaron una sexta categoría de concepción:

6. El aprendizaje como cambio o desarrollo personal

Los estudios en esta línea se han multiplicado tanto con estudiantes de secundaria como con estudiantes de nivel universitario y se han establecido distintas categorizaciones sobre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes. En esencia, diversos estudios posteriores apoyaron las aportaciones de Saljö (Van Rossum et al. 1985; Giorgi, 1986). De acuerdo con estos autores, las tres primeras concepciones son marcadamente diferentes de las tres últimas. Reflejan más lo que puede ser denominada como una visión reproductiva o superficial del aprendizaje y las tres últimas manifiestan una visión constructiva o profunda del aprendizaje.

Pozo (2006), no obstante, la proliferación de clasificaciones sobre las concepciones, afirma que éstas pueden abreviarse en dos tipos de concepciones generales: 1) una superficial, cuantitativa y reproductiva, y, 2) otra profunda, cualitativa, transformadora o constructivista.

En ese mismo orden de ideas, Rosario et al. (2006), sugiere que la segmentación entre los dos conjuntos de concepciones recientemente citadas (aprendizaje hacia la reproducción/aprendizaje hacia el significado) es semejante a la diferencia descrita entre los enfoques superficiales y profundos descritos en la literatura: la primera enfocada en la propia tarea



de aprendizaje, y la segunda partiendo de las tareas orientadas hacia el descubrimiento del significado subyacente.

Otros estudios de corte fenomenográfico, (Casanova, et al., 2016), sugieren que “las concepciones son situadas, se vinculan a conocimiento explícito y obedecen a campos disciplinares de formación”. (p. 106). Así mismo, plantean una ordenación de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en tres categorías:

1. **Externa transmisiva.** Concibe el conocimiento como un objeto transmisible, que se puede reproducir en las metas de los estudiantes mediante el acto de enseñar. El conocimiento obedece a una realidad externa que debe conocerse de manera reproductiva; en consecuencia, el docente suministra la información, y los estudiantes desarrollan un aprendizaje reproductivo, que se considera copia fiel del conocimiento original.

2. **Constructiva individual.** En esta concepción el aprendizaje es resultado de una construcción interna de índole subjetiva. Entonces, la actividad de enseñar depende de las motivaciones, estructuras previas, o el nivel de madurez cognitiva de los aprendices; así pues, se trata de un conocimiento que enfatiza en el sujeto que conoce; pero, este conocimiento subjetivo se debe contrastar con la realidad objetiva para configurarse como conocimiento seguro. Desde esta perspectiva, la acción de enseñar pretende un aprendizaje personal mediante procesos de asimilación y acomodación y, por consiguiente, una construcción particular lo más próxima posible a la realidad externa.

3. **Constructiva social.** En esta concepción se concibe el conocimiento como un acto de aprendizaje mutuo de construcción, originado por la interacción social, en el que no existiría realidad externa sino conocimiento situado. El conocimiento es percibido como una red de relaciones donde se deconstruyen los roles establecidos. En esta dirección, el centro es la relación



o interacción, lo cual constituye una concepción de índole constructivista social en el proceso de aprender, basado en la experiencia humana como mediador del aprendizaje, que anima prácticas situadas mediadas con apoyos didácticos (andamiaje) y la estructura de Zonas de Desarrollo Próximo.

A partir de otra investigación, Rosario et al. (2006), encuentran que las concepciones de un grupo de estudiantes sobre el aprendizaje se distribuyen en tres categorías sobre el aprender: el *qué*, el *cómo* y el *valor* del aprendizaje. De conformidad con los resultados del estudio, en el *qué* distinguieron las concepciones relacionadas con el contenido o los resultados del aprendizaje. Estas se enfocan en tres subcategorías de lo que significa aprender:

Aprender es algo abarcable y diversificado en cuanto a contenidos, procesos y fuentes de aprendizaje; aprender es incrementar los conocimientos, memorizar y aplicar; aprender es comprender, ver las cosas de forma distinta, cambiar como persona y realizarse. En lo que se refiere al *cómo* del aprendizaje, diferenciaron las concepciones vinculadas con los procesos de aprendizaje. Estas se focalizaron en cuatro subcategorías: aprender es un proceso continuo y no limitado por el espacio; aprender es un proceso individual); aprender es un proceso experiencial; aprender es un proceso interactivo y formativo. (Rosario et al. 2006, p.202)

Y en referencia al *valor* del aprendizaje, reportaron una única concepción de naturaleza valorativa, relacionada con la importancia del aprendizaje, y que se convierte en la significación de que el aprendizaje es en sí mismo trascendental y evidencia un valor intrínseco: “aprender es algo positivo, lo que trasluce la utilidad de lo que se aprende” (Rosario et al. 2006, p.203).



### **2.2.3.2. *El enfoque de teorías implícitas en las concepciones sobre el aprendizaje.***

El equipo de Pozo et al. (2009), en España, siguiendo el enfoque de teorías implícitas de las concepciones, identifican tres concepciones sobre el aprendizaje: directa, interpretativa y constructiva, estas se diferencian entre sí en razón de: qué se aprende (contenidos o metas del aprendizaje), cómo se aprende (procesos partícipes en la adquisición, es decir, las acciones manifiestas y mentales que median el aprendizaje) y condiciones (factores o variables exteriores que influyen o variables del propio aprendiz, tales como, la edad, el estado de salud, los conocimientos previos y los estados afectivos y motivacionales).

En relación, con la *concepción de la teoría directa* sobre el aprendizaje (*también denominada realista*), se considera próxima, epistemológicamente, a la vertiente conductista del aprendizaje, que otorga importancia, fundamentalmente, a las fuentes externas del conocimiento, es decir, quien diligencia el aprendizaje es el profesor y no el propio estudiante; el profesor dirige y controla la conducta del estudiante al exponer patrones de productos y procedimientos acabados, o exigirle tareas de un nivel reproductivo. Los resultados que se esperan de los estudiantes son siempre homogéneos, sin importar quién aprende y cómo aprende. Respecto de la evaluación, se esperan logros cuantitativos y sumativos, donde los mejores resultados son aquellos que reflejen la adquisición de una fiel copia de los conocimientos externos enseñados.

En suma, esta teoría se centraliza en los resultados o productos del aprendizaje, sin considerar el contexto y los procesos mentales de la actividad del aprendiz. Su origen epistemológico es el realismo ingenuo que expone que el mero contacto con el contenido garantiza el resultado del aprendizaje, que se expresa en una reproducción fiel del modelo original de información. El aprendizaje es percibido de modo acumulativo o sumativo.

Respecto de la *concepción como teoría interpretativa* del aprendizaje, esta conecta los



resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo lineal. Destaca que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero insuficientes para explicarlo. Lo primordial en el logro del aprendizaje es el funcionamiento de los procesos y la propia actividad del sujeto en el propósito de conseguir los resultados, los que se definen como reproducción o copia de la realidad –situación en la que coincide con la teoría directa.

Un aprendizaje efectivo se consigue a través de actividades de mediación o procesos intermedios que amortiguan la distorsión mediante la mediación para garantizar la reproducción estricta del objeto a aprender. Es una teoría afín a las teorías de aprendizaje del procesamiento de información. Se concibe el aprendizaje como hacer y practicar repetidamente el contenido que se aprende.

En lo que concierne a la *Concepción sobre el aprendizaje como teoría constructiva*, se admite que en el aprendizaje acuden procesos mentales que reconstruyen las propias representaciones sobre la realidad física, sociocultural, y también intervienen como autorreguladores de la propia actividad de aprender. Estos procesos mentales, además de ser esenciales para aprender, también tienen una función transformadora o de cambio. En esta perspectiva, los resultados del aprendizaje se orientan hacia una redescrición sobre los contenidos del aprendizaje y del mismo sujeto que aprende. Para evaluar estos resultados es forzoso atender no solo los cambios que se producen en los propios procesos representacionales del aprendiz, sino también los significados que le confiere a los contenidos y a las finalidades del aprendizaje procurado. Además, se considera que la conciencia de las condiciones y resultados del aprendizaje por parte del aprendiz, son fundamentales para ajustar y autorregular el aprendizaje y la construcción de representaciones cualitativamente diferentes o nuevas, lo cual un sin número de veces no se logra ya que esto demanda un verdadero cambio conceptual o representacional.



#### **2.2.4. El estudio de las concepciones y la comprensión acerca de la enseñanza.**

Al igual que las concepciones sobre el currículo o sobre el aprendizaje, las concepciones y la comprensión que los maestros tienen de la enseñanza se cimienta sobre la base de diversas y variadas fuentes del contexto educativo, lo cual incluye conocimientos previos, imágenes, experiencias, que son necesariamente idiosincrásicos. De similar modo, hay que entender que lo que define a las concepciones, y las hace diferentes a los conceptos, es el hecho de que están configuradas a partir de significados personales, que se han ido adquiriendo durante los procesos de aprendizaje, experienciales, vivenciales y de formación. No obstante, la diferencia cualitativa de las concepciones y los conceptos abstractos, las primeras pueden representar aproximaciones de significados a los segundos, y se pueden hacer inferencias respecto de las teorías formales que representan, pese al origen personal o idiosincrásico que caracterizan a las concepciones.

Pérez y Sacristán ((1995), concibe cuatro perspectivas sobre la enseñanza que orientan la práctica docente en el aula:

La primera es la *enseñanza como transmisión cultural*, se refiere al conocimiento producido por la humanidad a través de las diferentes disciplinas científicas, artísticas o filosóficas. De acuerdo con Pérez (1995), esta perspectiva se caracteriza por ser tradicional, centralizada en los contenidos disciplinares. Acude a la idea de que “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (Pérez, 1995, p.79).

Un segundo enfoque, corresponde a la *enseñanza como entrenamiento de habilidades*. Desde esta concepción la función de la escuela y de las prácticas de enseñanza es el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales simples, complejas y de orden superior. Este enfoque sugiere que el entrenamiento de habilidades en la escuela requiere vincular la formación



de capacidades con el contenido y el contexto cultural y social donde las habilidades y tareas adquieren significación.

La tercera perspectiva, considera que las prácticas docentes en las escuelas deben enfocarse en una *enseñanza como fomento del desarrollo natural*. Tal vertiente descansa en las teorías de Rousseau relacionadas con el respeto al desarrollo espontáneo del niño, donde la función de la escuela y de las prácticas de enseñanza es facilitar el medio y los recursos para el desarrollo natural físico o mental, regido por sus propias pautas. Un aspecto crucial de este enfoque es la búsqueda y promoción del equilibrio entre la escuela y la sociedad y entre la socialización y el desarrollo individual.

Y una cuarta perspectiva es la *enseñanza como producción de cambios conceptuales*. Esta concepción subraya que, el proceso de aprendizaje es más cercano a la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y las conductas de los alumnos. En este sentido, la motivación principal de las prácticas de enseñanza es, primero, conocer el estado presente del desarrollo de los alumnos, para luego transformar la creencias y pensamiento de estos a partir de la modificación de sus esquemas previos, teniendo en cuenta que los estudiantes son activos asimiladores frente a los objetos de conocimiento y activos procesadores de la información.

Álvarez (2020), recupera el trabajo pionero de Marrero (1993), sobre el carácter histórico de los modelos pedagógicos, para referirse a las concepciones de enseñanza que de estas teorías pedagógicas se desprenden, así:

1. ***La concepción tradicional o tradicionalista-academicista de la enseñanza***, cuya perspectiva sobre el conocimiento es que este se trata de un bien acopiado por la humanidad, la sociedad y las ciencias, y se estima que debe ser transmitido por el profesor a los estudiantes como una verdad absoluta. Se destaca como metodología de enseñanza,



la exposición de información del maestro y otros medios y recursos de reproducción del conocimiento acopiado. En esta concepción de enseñanza, el rol del estudiante es copiar o reproducir los discursos del maestro o del texto de una forma fiel, a la vez que se requiere de él la memorización de la información.

2. ***La concepción conductista de la enseñanza***, posee una visión del conocimiento como algo exterior al sujeto y el proceso interno se origina cuando las imágenes externas mediante los órganos de los sentidos se transforman en ideas internas a partir de procesos de conexión o asociación de estímulos y respuestas; en cuyo caso, lo más importante son las evidencias externas de estos procesos internos. La enseñanza se fundamenta en una planificación por objetivos que fijan las estrategias de instrucción que se van a utilizar. Mediante estas estrategias de enseñanza, se pretende suscitar cambios en los patrones de comportamiento del alumno, para lo cual se emplean mecanismos y programas de refuerzo, retroalimentación y secuenciación de tareas.
3. ***La concepción constructivista de la enseñanza***, el modelo constructivista reconoce como principio del acto educativo, el desarrollo de las capacidades cognitivas del educando y pretende como meta la formación de un sujeto intelectualmente competente. Igualmente, siguiendo la línea piagetiana, concibe el conocimiento de carácter interno y obtenido mediante una permanente transformación de los conocimientos del sujeto a través de mecanismos cognitivos de asimilación y acomodación. Bajo esta perspectiva, la enseñanza se comprende como un proceso mediante el cual se activan las ideas previas relevantes concurrentes en los alumnos para erigir conocimiento nuevo a partir de aquellas. Como procedimientos de trabajo en el aula, se utiliza la reflexión, la metacognición, el aprendizaje mutuo y el aprendizaje a partir de contextos reales. En este proceso, los



estudiantes son entendidos como miembros activos en la construcción de sus conocimientos tanto individual como socialmente, apoyándose en sus experiencias y razonamientos.

Dentro de la particularidad histórica de los modelos pedagógicos, también se identifica la *concepción humanista*, cuya intención o propósito es el desarrollo integral del estudiante en sus diferentes dimensiones, para que disfrute de una vida íntegra en la sociedad. En esta perspectiva, el conocimiento es visto de modo dinámico, y no se debe imponer al educando. Respecto de la enseñanza y sus metodologías, la perspectiva es más bien centrada en los estudiantes, se privilegia un aprendizaje autodirigido por los alumnos con origen en sus motivaciones intrínsecas, en un entorno de libertad y creatividad. Para el desarrollo de las habilidades sociales, se contempla también el trabajo en grupo. El maestro potencia a los estudiantes en sus actitudes, aptitudes y posibilidades de autorrealización; entre tanto, los estudiantes aprenden a reconocer sus necesidades en diferentes dimensiones del desarrollo (intelectual, comunicativo, afectivo, social, físico, etc.), para organizar sus tareas, contenidos y metas a alcanzar, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo correspondiente a la *concepción sociocrítica*, esta perspectiva apunta hacia la formación de educandos que reflexionen crítica y democráticamente en los cambios de su sociedad. La consideración que tiene sobre el conocimiento, es que este no es un reflejo del mundo, sino una realidad que debe ser comprendida, interpretada y configurada dentro de representaciones ideológicas y alineaciones sociales específicas. En consecuencia, a los estudiantes les incumbe problematizar el conocimiento. La enseñanza, en este sentido, y las metodologías, se orientan fundamentalmente mediante el diálogo, el usufructo de las experiencias de los estudiantes y el análisis de los códigos y productos de la cultura.



Asimismo, se emplea la creación en el aula, la solución de problemas y el trabajo colaborativo. El estudiante se manifiesta como un ente activo, crítico y reflexivo en la transformación de su realidad. Entre tanto, los docentes en el acto educativo y social se constituyen en intelectuales transformativos que adoptan las prácticas académicas para la reflexión y el análisis, en la postura de educar a los alumnos para que sean ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de las necesidades de transformación y cambio social.

Por otra parte, Pozo et al. (2006), acudiendo a su visión desde el enfoque de las teorías implícitas, al igual que en la categorización de concepciones sobre el aprendizaje, también construye e identifica las concepciones sobre la enseñanza a partir de las pautas y patrones de prácticas de los profesores:

- ***Concepción de la enseñanza asociada a la teoría directa.*** Esta concepción de la enseñanza percibe a esta como una actividad concentrada en sus productos o resultados, sin considerar el contexto y su influjo en la enseñanza, menos aún las condiciones o procesos internos del alumno que recepta la acción de enseñar; la cual es concebida como transmisión, característicamente ofrecida mediante contenidos culturales y disciplinares preestablecidos, y seleccionados por el docente.

Las actividades de enseñanza privilegian las exposiciones magistrales dirigidas a la recepción pasiva y reproductora de los estudiantes. Estas actividades dentro de esta teoría están dirigidas a “exponer” al alumno al material de aprendizaje. Aunque puedan usarse distintos puntos de entrada (visuales, verbales, etc.), las actividades se planean independientemente de los procesos mentales o intrínsecos que el alumno debe elaborar para lograr el aprendizaje. Bajo esta lupa, el docente cree que la capacidad del alumno es estática y que si no se alcanzan los resultados esperados es debido a factores externos al profesor, y no por las propias decisiones que asumió en



el curso de su enseñanza. El eje de este proceso se concentra en la acción del maestro y se direcciona hacia la reproducción de contenidos o la obtención de los resultados esperados.

Respecto de la enseñanza de conceptos, la teoría directa sugiere que los conceptos considerados obligatorios en el curso, deben ser proporcionados por el mismo profesor. Acerca de la enseñanza de procedimientos y actitudes, la teoría directa sostiene que las actividades de modo técnico, práctico u operativo (procedimientos), deben instruirse sobre la base de un modelo correcto que el docente muestra y el alumno repite o reproduce, hasta conseguir su automatización. En cuanto a las actitudes, estas se enseñan bajo la expectativa de que el estudiante copie comportamientos socialmente aceptados y definidos en normas institucionales que el estudiante debe respetar.

- ***Concepción de enseñanza afín a la teoría interpretativa.*** Esta concepción es similar epistemológicamente a la teoría directa. La enseñanza también se concibe como transmisión del conocimiento de forma unidireccional, es decir, del maestro hacia el alumno. No obstante, el profesor es más consecuente con la idea de que para alcanzar los resultados deseables, debe considerar los procesos mentales internos que subyacen entre los actos de la enseñanza y el aprendizaje; los cuales consisten en aquellas funciones de naturaleza interna, mediante las que los sujetos procesan la información que adquieren durante la enseñanza; En consecuencia, la actividad de enseñar no se garantiza solo con exponer y transmitir el contenido seleccionado; requiere, además, de la activación de procesos psicológicos internos como la atención, la percepción, la motivación y habilidades de pensamiento para lograr los aprendizajes.

En cuanto a la enseñanza de conceptos, la teoría interpretativa asegura que el maestro debe afirmar el aprendizaje de conceptos esenciales u obligatorios, intentando que el alumno los asimile



y procese para aprenderlos. El docente escoge las actividades, materiales y recursos que sean más atractivos para el estudiante y con cuya incorporación se favorece la asimilación de los conceptos básicos. En lo que se refiere a la enseñanza de procedimientos, es prioritario presentar y desarrollar las etapas o los pasos básicos, para que luego los alumnos apliquen estas fases adquiridas en situaciones disímiles. Finalmente, respecto a las actitudes, el planteamiento no se detiene en la reproducción de normas por el estudiante; en contraste, lo más sustancial es explicar al estudiante la conveniencia del comportamiento que se quiere que aprenda.

- ***Concepción de la enseñanza correspondiente con la teoría constructivista.*** Esta perspectiva supera la epistemología de la enseñanza centrada en la reproducción o copia del modelo presentado por el docente, que asumen las dos teorías implícitas anteriores. En este enfoque de la enseñanza constructivista, el docente brinda de recursos, experiencias y oportunidades para facilitar la construcción del conocimiento. La posición respecto del acto de enseñar, es la convicción de que, a través de los procesos de interacción del docente con los estudiantes, el primero facilita las condiciones y oportunidades para que el segundo despliegue, de manera activa, el aprendizaje de los contenidos de la enseñanza; para lo cual se ponen en acción procesos de asimilación, mediante el uso de capacidades mentales, para que el alumno desarrolle progresivamente su aprendizaje.

La selección de contenidos obedece a que sean importantes para facilitar el desarrollo de capacidades. La enseñanza considera las ideas previas de los estudiantes y se pretende incrementar la motivación intrínseca del estudiante, favoreciendo las condiciones para los logros de las metas de aprendizaje.

Sobre la enseñanza de conceptos, las actividades se orientan hacia la construcción y transformación de nuevos conceptos, que no son expuestos por el docente sino desarrollados por

el alumno. Se demanda, entonces, diseñar con el estudiante experiencias de aprendizaje, y a renglón seguido, facilitar los medios y recursos esenciales para que el estudiante resuelva problemas, estudie casos, desarrolle investigaciones, para la obtención de resultados de un nivel distintivo en la construcción de nuevas ideas.

En lo concerniente a la enseñanza de procedimientos, prevalece el planteamiento de situaciones novedosas y múltiples que le permitan al estudiante proceder y actuar estratégicamente, en función de las demandas situacionales que se le presentan, lo cual se distancia de la repetición mecánica de procedimientos copiados, que era la demanda de las dos concepciones anteriores. Finalmente, en lo que corresponde a la enseñanza de actitudes, se involucra la generación de un contexto en torno al cual el estudiante se sienta motivado a avanzar en la adquisición de los comportamientos deseados.

## Tabla 2

*Formas de conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje. Estudios que utilizaron métodos cualitativos fenomenográficos. Comparación de categorías de concepciones de docencia*

	<b>Centro en profesor Orientada al contenido</b>		<b>Centro en estudiante Orientada al aprendizaje</b>
Samuelowitz y Bain (2001)			
Estudio	Categorías de transmisión de conocimiento.	Categorías intermedias.	Categorías de facilitación del aprendizaje.
Larsson (1983)	Transmisión de información		Facilitación del aprendizaje



Dall'Alba (1991)	Presenta ción de la informac ión.	Conexión de la teoría a la práctica.	El desarrollo de conceptos.	Explorar formas de entender	Lograr un cambio conceptual.
	Trans misión de informac ión.		Desarroll o de la capacidad para ser un experto.		
Martín y Balla (1991)	Presentación de la información.		Fomentar el aprendizaje activo.	Relacionar la enseñanza con el aprendizaje.	
Samuelow icz and Bain (1992)	Difusi ón de informac ión.	Transmisión de conocimient os	Facilitar la comprensión	Cambiar las concepcione s de los estudiantes	Apoyar el aprendizaje de los estudiantes
Pratt (1992)	Entre gar contenid o		Modelar formas de ser	Cultivar el intelecto	Facilitar Iniciativa personal
Martín y Ramsden (1992)	Prese ntación del proceso	La organización de	La organización de ambiente de aprendizaje		Facilitar la comprensión a través del

de contenidos/ o compromiso  
 contenid proceso con el  
 o contenido  
 y el proceso

Gow y Kember (1993)		Transmisión de conocimiento			Facilitación del aprendizaje
Kember y Gow (1994)					
Prosser et al. (1994)	Transmisión: de concepto s/de conocimientos del docente	Ayudar a los estudiantes a adquirir: conceptos/nocimientos del docente	Ayudar a los estudiantes a desarrollar los conceptos		Ayudar a los estudiantes cambiar los conceptos
Trigwell et al. (1994)	Transmisión de la información/ centrada en el docente	Adquisición de conceptos/entrada en el docente	Adquisición de conceptos/interacción docente-alumno	Desarrollo conceptual / centrado en los alumnos	Cambio conceptual/ centrado en los alumnos
Trigwell and Prosser (1996)					



Kember (1997a)	Impar	Transmisión de conocimiento estructurado	Interacción docente y alumno	Facilitar la comprensión	Cambio conceptual/ desarrollo intelectual
		Centrado en el profesor/orientado al contenido			Centrado en el estudiante/orientado al cambio conceptual
Chan y Elliot (2004)		Concepción tradicional			Concepción constructivista
Prosser y Trigwell (2005)		Centrado en el profesor/orientado al contenido			Centrado en el estudiante/orientado al cambio conceptual

Fuente: Elaboración Propia (2022)

**2.2.5. Estudio de las concepciones y la comprensión acerca de la evaluación.**

Como se venido exponiendo de forma previa, las investigaciones y estudios sobre las concepciones precisan que estas son conformadas por la adición de experiencias: unas, relacionadas de manera declarada o explícita, como lo son los conocimientos profesionales de los sujetos, adquiridos en procesos de formación institucionalizados; otras, por las concepciones, creencias, imaginarios, rutinas y experiencias personales, las cuales a su vez se ligan con la experiencia profesional y se plasman en la realidad del aula. La mayor carga del conocimiento práctico, implícito, se moldea sobre estas últimas, lo que posibilita que el docente desde su repertorio de guiones o esquemas procesales que guían su actuación y sus procesos de toma de



decisión sobre sus prácticas, construya una específica visión de sí mismos y de las ideas y concepciones resultantes sobre la educación, el currículo, el aprendizaje, la enseñanza y demás eventos pedagógicos.

De acuerdo con Patarroyo (2021), se ha reflejado que existe una relación entre las concepciones de los profesores, la formación epistemológica y las prácticas evaluativas. Y, al respecto, expone las siguientes categorías de concepciones sobre la evaluación:

- ***Concepción de la evaluación desde la medición y cuantificación.*** Desde este juicio, los profesores consideran la evaluación como control y valoración meramente sumativa alusiva a los resultados o productos de la enseñanza. Esto significa que los aprendizajes de los alumnos son confirmados y medidos mediante la aplicación de tareas y exámenes. La evaluación es la cuantificación o equivalencia numérica de los resultados obtenidos, donde el profesor es el único actor participativo de dicho proceso. Los procesos educativos comprenden prácticas evaluativas de los docentes donde los resultados se verifican mediante exámenes, preguntas, talleres o previas. En los docentes subyace la representación de que las funciones y las formas de la evaluación se traducen en ideas de medición, actitud sancionadora y de juzgamiento, como mecanismo de poder o control sobre los estudiantes. En este entramado, la evaluación remite a señalar quién aprobó o quién reprobó, lo cual sitúa a la medición y la cuantificación como garante de la calidad educativa.

Otra de las categorías es ***la concepción de la evaluación desde la promoción.*** En esta, el proceso de evaluación es realizado exclusivamente por el docente, y tiene como función la promoción o sucesión progresiva de un grado a otro en la hoja de vida de cada estudiante, razón por la cual la calificación del aprendizaje obtiene una gran importancia. La promoción escolar,



como variable académica, está definida por una serie de criterios que determinan los objetivos de aprendizaje fijados que un estudiante debe lograr para alcanzar su avance de un grado a otro. Estos objetivos pueden ser definidos como estándares, derechos de aprendizaje, logros, competencias o resultados de aprendizaje, de un proceso gradual que hace parte del currículo y del plan de estudios de una institución. Desde esta perspectiva, la evaluación es el instrumento que permite comprobar el avance de los objetivos formulados para cada componente del proceso educativo.

A las evaluaciones se les confiere un valor sumativo, emitido en forma conceptual o numérica, y permiten advertir el progreso de los estudiantes sobre los contenidos, las habilidades o las tareas que hacen parte del plan de estudios.

- ***La concepción de la evaluación desde el juzgamiento.*** Plantea que el profesor es representativo en emitir juicios de valor sobre sus alumnos. Estos juicios se apoyan en los resultados obtenidos en los procesos aplicados y en las pruebas realizadas. Esta perspectiva pone de presente el poder que se le atribuye al docente con el concurso de la evaluación, lo cual lo faculta para juzgar a un alumno por sus resultados académicos y exponer juicios de valor o apreciación de acuerdo a su autoridad profesional frente a los temas que se estén desarrollando. Así, el profesor es el único que controla y juzga sobre el proceso de evaluación, estableciendo quién sabe y quién no.
- ***En la concepción constructivista de la evaluación,*** esta es comprendida como la retroalimentación que posibilita el mejoramiento del proceso educativo. Concorre una interacción continua entre el profesor y alumno que se alimenta de las necesidades, expectativas e ideas que tiene el alumno. El proceso individual o colectivo sustenta los resultados que se valoran en el trayecto. Se valora al estudiante como un protagonista activo de su propio aprendizaje y creador de significados; se toman en cuenta los procesos



personales de construcción del conocimiento y la evolución paulatina de las estructuras del conocimiento, para lo cual se privilegia la evaluación formativa.

Por su parte, Hidalgo y Murillo (2017), examinan cuatro grandes categorías de Concepciones, que los docentes poseen sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes, las que sintetizan así:

- ***La evaluación como mejora.*** Percibida como una actividad que aporta información provechosa para cambiar o transformar la práctica docente, a la vez que el aprendizaje de los estudiantes.
- ***La evaluación como instrumento de rendición de cuentas de la escuela.*** Se discierne como una herramienta para que los profesores confirmen que efectúan adecuadamente su labor y que esta suministre información para que los discentes logren las metas y propósitos educativos planificados, y sean de calidad.
- ***La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante.*** Está referida a las competencias que se demandan del estudiante, además de sus esenciales conocimientos. Esta evaluación se basa en determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes de los estudiantes. Resalta el ámbito de la evaluación relacionada con las demostraciones de los estudiantes respecto de sus aprendizajes, en correspondencia con el nivel de consecución de los objetivos planteados. Esta rendición de cuentas enfocada en el estudiante permite, por extensión, analizar el impacto de los programas y políticas y, luego, poder hacer evaluaciones fundadas en evidencias.
- ***La evaluación como un proceso irrelevante.*** Entiende la evaluación como un proceso poco provechoso para el aprendizaje, puesto que exclusivamente sirve para calificar y



clasificar a los estudiantes, lo cual influye negativamente sobre la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes y no contribuye con sus aprendizajes.

Por otra parte, Santos (2003), diferencia categorías de concepciones de la evaluación, atendiendo a la relación recíproca de estas con las prácticas evaluadoras. Al respecto, indica “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p.78). De igual manera, afirma que “la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender” (Santos, 2003, p.79). Bajo las anteriores consideraciones, traza las siguientes subcategorías de las concepciones sobre la evaluación, así:

- ***Concepción de evaluación constataadora.*** Su función y propósito es comprobar el aprendizaje, al igual que se constituye en un instrumento para el ejercicio del control social. herramienta perfecta para ejercer control social. En forma usual, se lleva a cabo mediante pruebas estandarizadas relacionadas, mayoritariamente, con los conocimientos declarativos.
- ***Concepción de evaluación sumativa.*** Esta concepción percibe la evaluación como una herramienta referida a la calificación incluida en una escala de valoración institucional, acreditada por los organismos de regulación nacional. Mediante estas valoraciones homogéneas se proporcionan criterios de promoción de los estudiantes y se confiere claridad a los informes periódicos que se le suministra a los padres de familia.
- ***Concepción de evaluación por competencias.*** Se centra en pilares de la educación como el saber (competencias cognitivas), el saber hacer (competencias procedimentales) y el ser (Competencias actitudinales). Con el uso de estas



competencias se intenta llevar al alumno, a través de secuencias didácticas, al desarrollo de saberes declarativos, habilidades y destrezas, además de valores y actitudes, que resultarían aplicables en diversos contextos, donde se alcance hacer la transferencia de los aprendizajes y proponer soluciones a los problemas identificados. En este orden de ideas, la evaluación es la herramienta que permite evidenciar los desempeños que van obteniendo los alumnos.

- **Concepción de evaluación integral.** Para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, se distingue la evaluación como un proceso intersubjetivo, que acoge una perspectiva humanista, en el sentido de atender las diferentes dimensiones del ser humano sobre el que incurre la acción evaluativa; por consiguiente, se valoran y se toman en consideración de manera prioritaria los aspectos interpersonales, volitivos y socioemocionales que puedan afectar el cabal desempeño del estudiante en las actividades pedagógicas y didácticas programadas por sus profesores.

Conti (2013), siguiendo el marco de las teorías implícitas sobre las concepciones, y en adhesión a las categorías establecidas por Pozo et al. (2009), sugieren las siguientes valoraciones sobre las concepciones de evaluación:

- **Teoría Directa de la evaluación.** El maestro evalúa, como resultado de su enseñanza, la reproducción o copia exacta del conocimiento transmitido. Por lo tanto, la tarea del docente es asegurar que aquellos conocimientos considerados imprescindibles, se logren correctamente. La evaluación de los conocimientos se realiza mediante instrumentos objetivos para que el alumno responda de formas bien El alumno debe responder de formas bien determinadas para lograr una evaluación aprobada. Los fracasos en el aprendizaje son explicados por variables externas al docente,



concernientes principalmente al rendimiento, a la motivación o a la capacidad innata del alumno.

- ***Teoría Interpretativa.*** No obstante que se valoran los desarrollos intrínsecos del estudiante y todo el proceso que el alumno ha realizado, el docente espera como producto un calco de los conocimientos lo más invariable posible o que el alumno domine una habilidad que se ha desplegado. El estudiante debe responder según lo esperado para lograr una acertada evaluación. Por su parte, el docente evalúa todos los contenidos de la enseñanza por medio de instrumentos más diversos y continuos, pero que conservan la intención de ser objetivos al momento de recolectar información sobre los resultados. Ultimadamente, las falencias en el aprendizaje son atribuidas a procesos internos de aprendizaje que han tenido interferencias durante la enseñanza.
- ***Teoría Constructivista de la evaluación.*** Esta acepción parte del presupuesto epistemológico del relativismo del conocimiento. Por lo cual, la enseñanza y el aprendizaje no se enfoca en verdades absolutas. Por el contrario, el profesor reconoce que en la evaluación se deben esperar múltiples respuestas factibles, cuya valoración no reside en ser “verdaderas”. La finalidad de la evaluación es el nivel de desarrollo del alumno con respecto a las capacidades que se busca desarrollar. El profesor valora la evolución en la adquisición de las capacidades del estudiante. Los instrumentos utilizados son variados y no tienen la expectativa de pretender respuestas objetivas y de verdades homogéneas o únicas. Las falencias en los resultados del aprendizaje se atribuyen a factores intrínsecos a la enseñanza y aprendizaje.



Finalmente, Marrero (1993) subraya las siguientes concepciones sobre la evaluación:

- ***La concepción tradicionalista-academicista de la evaluación.*** Prioriza la evaluación de resultados a un nivel reproductivo y se concede prelación a la calificación sumativa.
- ***La concepción conductista de la evaluación.*** Se enfoca en la evaluación de resultados concretos establecidos de forma previa. Así, la evaluación sirve para constatar que lo que se está enseñando está siendo asimilado. En la evaluación conductista confluyen tanto la formativa como la sumativa.
- ***Concepción constructivista de la evaluación.*** El aprendizaje no se concibe como un resultado invariable y definitivo que se valora en términos de adquisición o no adquisición de contenidos; por el contrario, se sustenta como un proceso de mediaciones internas donde las variantes y las fases internas intervinientes son de gran significación. No se considera solo como evaluables los cambios observables.
- ***Concepción humanista de la evaluación.*** Esta acepción destaca la autoevaluación por parte del estudiante para que logre la autorregulación de su aprendizaje. Incluye formas y prototipos de evaluación que subrayan la autoevaluación, tales como, la evaluación escrita, la calificación y reflexión sobre sí mismo, la discusión con otros compañeros, el análisis recíproco con el profesor, entre otras estrategias.
- ***Concepción sociocrítica de la evaluación.*** Los profesores y los estudiantes tienen roles muy activos, reflexivos, críticos y transformadores en la evaluación. Predominan las formas de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación. Los alumnos asumen la capacidad de evaluar lo que han realizado. Continuamente podrán evaluar el trabajo de los otros compañeros. Y a los profesores les



correspondería ser capaces de negociar evaluaciones preferentemente descriptivas sobre lo que se ha alcanzado con los alumnos.

### **2.3. Referente legal**

El presente marco normativo se estructura bajo las medidas políticas en educación del país, Colombia, las cuales toman fuerza en los principios constitucionales que dan soporte legal a la investigación abordada. En la reforma de la constitución del 1991, nace la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual indican que:

Las normas generales para regular la prestación del servicio público de la educación en cuanto a la estructura, modalidades de atención educativa a poblaciones, la organización, aspectos sobre los educandos, educadores y los establecimientos educativos, su dirección, administración, inspección y vigilancia. (Chíquiza, 2016, p.65)

Por consiguiente, la Ley general de educación en Colombia, Ley 115, se encuentra organizada por las disposiciones especiales, la organización del servicio educativo, los modos de atención educativa a la sociedad, la distribución para la prestación del servicio educativo, los aspectos que competen a los educandos y los educadores. Un apartado que hace referencia a los establecimientos educativos, a la dirección, gestión, inspección y vigilancia, la financiación de la educación y finalmente una parte normativa de la que hacen parte las normas especiales para la educación impartida por particulares.

A continuación, se representan las normas legales que definen y dan pautas a cerca de la dirección del currículo en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

**Tabla 3***Normas centrales*

<b>Artículo -Decreto</b>	<b>Descripción</b>
Ley 115- Currículo y Plan de Estudios- Capitulo II Art. 76	<p><b><u>Concepto de currículo.</u></b> Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p>
Art. 77	<p><b><u>Autonomía escolar.</u></b> Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidos para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.</p>
Art 78	<p><b><u>Regulación del currículo.</u></b> El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.</p>
Art. 79	<p><b><u>Plan de estudios.</u></b> El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.</p> <p>En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto</p>



Decreto 1860

Art. 33

Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

**Criterios para la elaboración del currículo.** El diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta: Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley; 67 Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional; Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan.

Art. 36

**Adopción del currículo.** El currículo o sus modificaciones serán formalmente adoptados por el Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la participación técnica del Consejo Académico en todo el proceso. Como parte integrante del proyecto educativo institucional, su adopción seguirá el procedimiento prescrito para éste, cumplido el cual, se registrará en la secretaría de educación departamental o distrital o los organismos que hagan sus veces para ser incorporados al Sistema Nacional de Información y para comprobar su ajuste a los requisitos legales y reglamentarios que los rigen y en particular a los lineamientos generales fijados por el Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1290

Art. 3

**Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes.**

Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.



5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

**Mejoramiento profesional.** La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.

**El educador.** El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Ley 115 de febrero 8 de 1994

Como factor fundamental del proceso educativo:

- a) Recibirá una capacitación y actualización profesional;
- b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas;
- c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional.
- d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas.

---

Fuente: Chiquiza (2016) y MEN (2009).



## Capítulo III. Metodología

"Ver el problema como una oportunidad de mejoramiento, nos deja contemplar las variadas alternativas que pueden surgir para su cambio" (Martí, 2002).

### 3.1. Tipo de investigación

Este trabajo investigativo asumió un enfoque cualitativo, con el objetivo de percibir fenómenos desde el interior del mismo contexto y desde la base de los individuos implicados en el estudio. De acuerdo con Creswell (2009), es un medio para explorar y comprender el significado personal o grupal adherido a un problema de la sociedad donde se estudia la naturalidad de dicho evento, para ello, en el campo investigativo se incluyen preguntas emergentes e instrucciones, información recolectada en el medio que se desenvuelven los participantes procediendo al análisis de los datos construidos inductivamente en temáticas de lo particular a lo general y la fuente investigadora hace la interpretación de los datos recolectados.

Es así que, mediante este enfoque se explora o estudia aquellos comportamientos, movimientos y las relaciones interaccionales de las personas, permitiendo a los investigadores aplicar estrategias para acercarse al contexto de estudio, así analizar críticamente la situación.

### 3.2. Paradigma

El estudio se desarrolla en la línea del paradigma hermenéutico interpretativo, cuyos fundamentos teóricos facilitan la interpretación del objeto de estudio con la intención de atender y diseñar instrumentos que competen con la naturaleza del problema que involucra los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. De esta perspectiva, Gadamer (1995), plantea que la hermenéutica, muestra no sólo el procedimiento de algunas ciencias o métodos, o el problema de interpretación de la información, sino que se representa el conocimiento exacto y



objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico nativo de la vida humana que deja su beneficio en todas las relaciones del hombre con el medio que le rodea, pues el comprender no es una de las posibles cualidades del individuo, sino la forma de ser de la existencia como tal.

### **3.3. Diseño metodológico**

El diseño de investigación está basado en la fenomenografía, por tratarse de estudiar lo que piensa y contemplan las personas a cerca de su contexto para comprender la realidad, como sugiere Buendía et al. (1998), no trata la percepción o el pensamiento como un fenómeno abstracto, totalmente separado del contenido del pensamiento o percepción, sino la relación que existe entre los seres humanos y el mundo que le rodea. Se interesa, por tanto, por el contenido del pensamiento. Su propósito es descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. No realiza clasificaciones sobre el mundo tal cual, sino sobre las concepciones de las personas sobre el mundo. Por tanto, también se interesa por las concepciones erróneas de la realidad.

### **3.4. Fases de la investigación**

Se definen las fases de la investigación para el desarrollo del proceso del tratamiento de datos. A continuación, se describen cada una de ellas.

**Tabla 4***Fases de la investigación*

<b>Fases</b>	<b>Definición</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>1. Identificación del problema.</b>	A través de la implementación de la estrategia de integración a los componentes curriculares (EICC, P ICC-HME) del MEN y el contacto directo de los agentes participantes con las investigadoras se identificaron las necesidades y falencias dadas por la poca apropiación de los docentes hacia el componente curricular y la correspondencia de estas con las prácticas mediante los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.	Entrevista	Entrevista Semiestructurada
<b>2. Descripción.</b>	Se recolecta la información a través de las técnicas que dieran cuenta de las categorías de análisis.	Grupo de discusión.	Guía de preguntas.
<b>3. Análisis e interpretación.</b>	Se realizó la triangulación de la información mediante el uso del software atlas ti-Versión 9. Del cual surgieron redes semánticas y codificaciones de las categorías y subcategorías relacionadas.		

Fuente: elaboración propia (2022).

Una vez definidas las teorías que sustentan el trabajo investigativo, se definen las categorías que permitirían dar respuesta a los objetivos planteados.

**Tabla 5***Operacionalización de las categorías de análisis*

<b>Problema</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>
¿Cuáles son las concepciones curriculares de los docentes en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados con los estudiantes del Centro Educativo El Llano?	Interpretar las concepciones curriculares de los docentes en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan con los estudiantes del Centro Educativo El Llano.	Identificar las concepciones que los docentes le asignan al currículo para conocer sus alcances y limitaciones.  Describir las comprensiones que tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.  Analizar la relación entre los significados que los docentes le asignan al currículo con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.	Concepciones curriculares.  Enseñanza, aprendizaje y evaluación.  -Concepciones curriculares.  -Enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Fuente: Elaboración propia (2022).

### 3.5. Participantes

En cualquier estudio cualitativo, los informantes, participantes o sujetos de investigación resultan elementos imprescindibles. Ellos aportan la mayor parte de información primaria sobre el problema de investigación. Son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta,



solicita información por escrito o se le pide documentos. Con ellas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar oportunas.

Por ende, la investigación tomó como unidad de trabajo a una población conformada por 7 docentes nombrados en el sector oficial, zona rural de la básica primaria que poseen una sólida formación pedagógica siendo licenciados, normalistas, especialistas y magíster. Los docentes participaron de manera voluntaria en el proceso de recolección de la información después de informarse sobre el estudio. Atendiendo a la prestación del servicio educativo en los diferentes grados de básica primaria y en su disposición de colaboración.

Además, se sustituyó los nombres de los participantes por un código nominal por Ejemplo P1- participante 1 y P2-partipante 2. El proceso de transcripción se realizó de acuerdo a las preguntas validadas y aceptadas por los jueces expertos. Seguidamente, los documentos fueron revisados y analizados previamente, luego se cargaron en el formato Word, y se realizó la codificación atendiendo a las categorías y subcategoría abordadas en el desarrollo del trabajo, es decir, se asociaron aquellas ideas y fragmentos de los participantes a la subcategoría para el análisis por parte de las investigadoras. Esta codificación se hizo de acuerdo a las respuestas dadas por los docentes y categorización previamente fundamentada. Estos códigos de interpretación, se establecieron a partir de los referentes teóricos, curriculares y conceptuales de las concepciones curriculares que poseen los docentes de básica primaria.

**Tabla 6***Perfil de los docentes*

<b>Código participante.</b>	<b>Genero</b>	<b>Formación</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Grado</b>
<b>P1</b>	F	Licenciada	8	T°
<b>P2</b>	F	Normalista	5	1°
<b>P3</b>	M	Magister	15	2°
<b>P4</b>	M	Especialista	12	3°A
<b>P5</b>	M	Normalista	15	3°B
<b>P6</b>	M	Especialista	30	4°
<b>P7</b>	M	Licenciado	16	5°

Fuente: Elaboración propia (2022).

### **3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Las técnicas usadas en el ejercicio investigativo permitieron a la recolección de la información, el cual se planteó la manera para encontrar los datos y acceder a los participantes. En este sentido, las técnicas fueron la entrevista semiestructurada y grupo de discusión.

#### **3.6.1. Entrevista semiestructurada**

Hernández (2014), define que las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Desde el pensamiento de Flick (2004), define que en las entrevistas semiestructurada o focalizado los distintos tipos de preguntas o ítems, que presentan orientaciones para hacer explícito el conocimiento, pueden mostrar el camino hacia la

solución de los obstáculos o problemáticas de la investigación cualitativa. En resumen, una meta de las entrevistas semiestructuradas se revelar los procesos cognitivos existentes de tal manera que se pueda decir en forma de respuestas y así hacer posible a la interpretación.

El ejercicio de la entrevista, se ejecuta en plena pandemia de la Covid-19 que a pesar de los inconvenientes presentados por el confinamiento se procede a un previo encuentro con los docentes atendiendo a las medidas de bioseguridad. Estas entrevistas fueron registradas en grabaciones de audios con el propósito de que la información fuera más concisa que luego sirvió para analizarse de manera pertinente y poderlas transcribir correctamente.

### **3.6.2. Grupo de discusión**

El grupo de discusión es un conjunto que integra algunos individuos donde se discute sobre un tema determinado mediante la dinámica de una conversación, así mismo, el equipo se interesa en dar a conocer la expresión de las ideologías sociales; el grupo opera con un discurso elocuente, es decir, constituye una trayectoria para cautivar las representaciones sociales, valorativas, formaciones afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global (Ibáñez, 1988).

Es importante aclarar, que la implementación de este instrumento fue imposible ejecutarlo de manera presencial. Sin embargo, se recurrió a la implementación de la tecnología, por medio de un encuentro sincrónico con la plataforma Google Meet, cuyos docentes se conectaron a través de la invitación realizada bajo el nombre: Café virtual con aroma a currículo. En dicho encuentro se pone en contexto a los docentes de la dinámica de trabajo y se les comparte una presentación de las preguntas previamente diseñadas. Este espacio fue en un tiempo real en el cual surgieron preguntas según la dinámica de trabajo y la actitud de los participantes.



### **3.7. Validación de instrumentos**

Un proceso de investigación debe estar coherente con la problemática que se ha de estudiar, el propósito, los instrumentos que se aplican en el trabajo de campo, etc. Es mantener claridad y sentido de lo que se lleva a cabo. Siendo importante, cuidar de la calidad del estudio, de las consideraciones éticas que implican al tratarse de la voluntad y participación de las personas que son los informantes claves de la investigación. Para Cabero y Llorente (2013) el juicio de expertos es considerado como una técnica de evaluación puesto que presenta varias ventajas, las cuales destacan la oportunidad una rigurosa información sobre el objeto de estudio y al mismo tiempo la eficacia de las respuestas por parte de los jueces evaluadores en este proceso.

En esta misma perspectiva, Robles y Rojas (2016), exponen que es fundamental el rol de los jueces expertos ya que se convierte en una labor esencial porque permite eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son necesarios y/o transformar aquellos que lo requieran. Además, la Validez y fiabilidad son los dos discernimientos de calidad que debe tener el instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio los evaluadores con el propósito que la unidad investigativa logre utilizarlos en sus trabajos.

En este contexto, para la validación y fiabilidad de los instrumentos de recolección de información se abordó la validez de contenido mediante la técnica de juicio de expertos, en este caso, participaron 3 jueces evaluadores, magísteres en educación y con amplios conocimientos en la ejecución de proyectos de investigación. Estos estimaron aspectos como la pertinencia, redacción, calidad y congruencia de los enunciados de cada instrumento. De acuerdo a esto, se procedió a elaborar una carta de solicitud para la validación de los instrumentos, de la cual da cuenta del título, objetivos, pregunta de investigación, población de estudio y categorías de la

investigación. Finalmente, la constancia por juicio experto que diera cuenta de su aval en lo evaluado.

**Tabla 7**

*Perfil de jueces expertos*

<b>Experto 1</b>	<b>Experto 2</b>	<b>Experto 3</b>
Docente de universidad, con Doctorado de la Universidad Santiago de Compostela, Magister en Lingüística y antropóloga. Posee experiencia en el campo de la investigación educativa en el cual ha dirigido varios trabajos, entre ellos de la Universidad de Córdoba y ha participado como jurado.	Magíster en educación y especialista en la metodología de la enseñanza del español y la literatura. Docente de la Universidad De Córdoba con gran recorrido en la educación y ha sido tutor y evaluador de trabajos de investigación.	Doctorado en Ciencias de la Educación, maestría en intervención social en las sociedades del conocimiento, Magíster en Educación– rector con amplia experiencia en la investigación, siendo Investigador Junior y ha asesorado trabajos siendo tutor y juez evaluador.

Fuente de elaboración propia (2022).

### **3.8. Consentimiento informado**

El consentimiento informado se constituye en un elemento fundamental al momento de invitar a las personas a participar en una investigación para que así genere confianza y credibilidad al proceso. Se autorice la información para ser analizada o tratada, respetando los derechos y decisiones que tomen los participantes durante la intervención. Como lo expresa Arroyo (2003), el consentimiento informado es un elemento importante dentro del método científico, debido a que



millones de personas han sido coaccionadas o intimidadas en contra de su voluntad a proyectos de investigación científica.

En vista de la situación presentada por la emergencia sanitaria, se procedió a elaborar un consentimiento informado con el fin hacerle saber a los participantes o sujetos de estudio la finalidad de la investigación y los propósitos de la misma. De esta manera, se les informó que participarán de manera voluntaria siempre y cuando ellos así lo dispongan. En este sentido, se le comunicó a la directora rural de la intervención, luego se abrió un espacio con los docentes para entregarles el documento de consentimiento y así poder dar fecha para la implementación de las técnicas y recolección de la información. Además, se explica la dinámica de trabajo según el instrumento a aplicar.

## Capítulo IV. Resultados y Discusión

### 4.1. Análisis de las concepciones curriculares

En el siguiente acápite se esbozan los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recolección de la información tales como la entrevista semiestructurada, grupo de discusión que se aplicaron a los participantes mediante los procesos de comprensión de los datos, ideas u opiniones, conceptos o posturas que fueron obtenidas para la interpretación del análisis.

A continuación, se evidencia la siguiente figura sobre la frecuencia de palabras que permite abordar las categorías de análisis.

**Figura 3**

*Nube de palabras.*



Fuente: Elaboración propia (2022).



Partiendo del primer objetivo de esta investigación correspondiente a: identificar las concepciones que los docentes le asignan al currículo para conocer sus alcances y limitaciones, es importante hacer memoria de que el campo de estudio de las concepciones deriva de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesorado, la que paulatinamente ha venido en aumento respecto de estudios canalizados hacia lo que los profesores piensan sobre los conocimientos científicos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, entre otros referentes de interés sobre las prácticas docentes.

En ese orden de ideas, las concepciones sobre el currículo corresponden a representaciones, creencias o teorías altamente subjetivas, implícitas o intuitivas, que poseen los docentes, en lo que concierne a los referentes teóricos, procesos, componentes, elementos o prácticas sobre el proceso formativo, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, los recursos didácticos, las formas de evaluación, los roles del profesor y del alumno, los proyectos pedagógicos y la proyección social, entre otros aspectos, que se emplean a través de las prácticas de planificación, desarrollo y evaluación del currículo. Estas concepciones pueden manifestarse en distintas maneras, a través de las situaciones presentadas en el aula, con base a las metodologías, contenidos y técnicas utilizadas que permiten valorar el proceso evaluativo de los estudiantes y la forma de planificar dichos procesos educativos.

Por otra parte, los estudios sobre las concepciones han explorado la forma de producir cambios cognitivos desde la esfera de lo implícito al ámbito de lo explícito, esto es, desde las formas intuitivas del conocimiento práctico o cotidiano, hacia las formas más explícitas del conocimiento científico y formal.

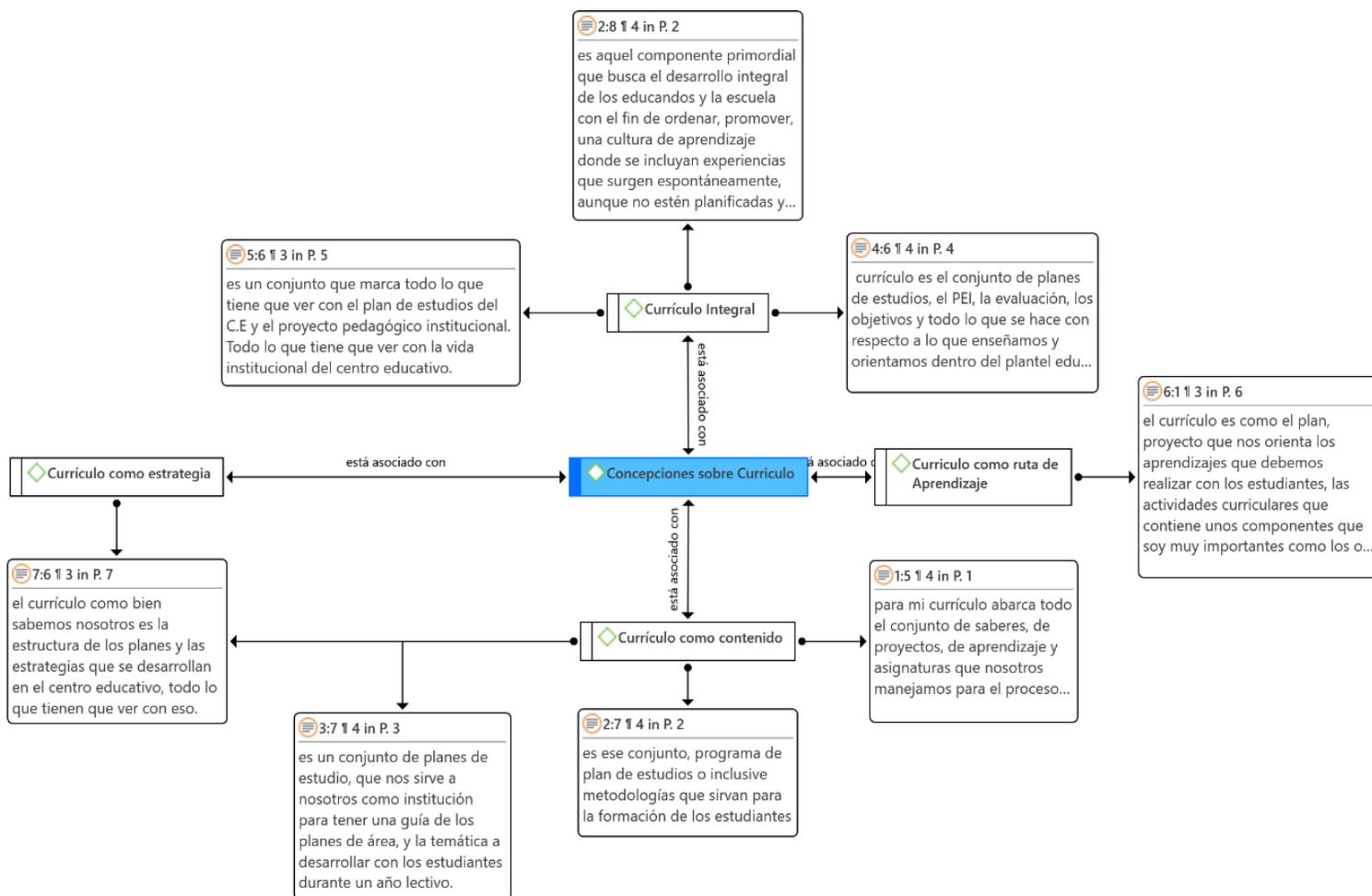


Al respecto Pozo y Scheuer (2006), dicen que estas concepciones deben ser explicadas para que se puedan implementar procesos de cambio en los métodos de enseñanza. Estos cambios se manifiestan a través de la reflexión y toma de conciencia sobre las tendencias curriculares, intuitivas o implícitas que de algún modo son contradichas y que inciden en la forma de actuar, pero requieren ser estudiadas para realizar mejores actividades docentes que den cuenta de la armonía entre el discurso teórico y los métodos necesarios para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación coherentes con el sistema educativo actual.

En esta categoría se recogen las percepciones que los docentes tienen sobre el currículo, lo que da lugar a la co-ocurrencia de citas de códigos que reflejan la apreciación o concepción compartida por los docentes respecto al currículo. De esta categoría conceptual se derivan cuatro significaciones sustanciales: el currículo como estrategia; el currículo como contenido; el currículo como ruta de aprendizaje y el currículo integral. Al mismo tiempo surge una subcategoría emergente que corresponde al currículo como construcción. Tal y como se muestra en la siguiente figura.

Figura 4

## Red semántica concepciones curriculares



Fuente: Elaboración propia (2022).

Desde una perspectiva constructivista el pensamiento del profesorado establece una línea de referencia que vincula representaciones implícitas, creencias, ideologías y actitudes que intervienen como una trayectoria de aprendizaje ya que les permite comprender el medio que les rodea o la adopción de estrategias y cursos de acciones diferentes, que se pueden comportar como



patrones fuertemente arraigados que requieren de procesos de redescrición y reflexión para su transformación y cambio paulatino.

En primera instancia tenemos a la concepción del currículo como estrategia, esta concepción se expresa en la voz de los profesores participantes como conjunto de planes y estrategias que direccionan la institución educativa y las necesidades de los estudiantes. Estas emisiones se exponen a continuación:

... *“El currículo como bien sabemos nosotros es la estructura de los planes y las estrategias que se desarrollan en el centro educativo, todo lo que tienen que ver con eso...” P7.*

... *“Es un conjunto de planes de estudio que nos sirve a nosotros como institución para tener una guía de los planes de área y la temática a desarrollar con los estudiantes durante un año electivo...” P3.*

Como se desglosa de las voces anteriores, el currículo es concebido como estructura de planes y estrategias. Esta concepción del currículo es afín a una de las determinaciones que asume Angulo (1994) refiriéndose al currículo como planeación didáctica. Desde este punto de vista, el currículo aparece como un sistema de instrucción o preparación para los diversos fines de la institución educativa y sus actores. Al respecto Pratt y Beauchamp (como se citó en Angulo, 1994) refieren que el currículo como programa representa metas enfocadas que sirven como guía principal para que el docente planee de forma concreta lo que debe implementar de acuerdo a los estándares educativos en el que se actúa.

En este sentido, la prescripción del currículo determina las expectativas o requisitos que los docentes se plantean en relación con aspectos concernientes a los contenidos de las materias, las formas pedagógicas y didácticas de abordar las actividades de aprendizaje y enseñanza, y las prácticas de evaluación. Esta percepción del currículo como estructura, guía, estrategias o planes



utilizados por las instituciones para el desarrollo de sus fines, es recogida también por Taba (1974) quien ve el currículo como un plan, guía o modelo para el aprendizaje y las actividades escolares, teniendo como objetivo asemejar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy en día, estos fenómenos de estandarización del currículo se ponen en práctica para responder a las políticas de aseguramiento de la calidad educativa orientadas por el Ministerio de Educación Nacional. De esta manera, se establecen los contenidos que se desarrollarán durante el año lectivo en los diferentes planes de áreas o de asignaturas para que se cumpla con lo que se espera que los profesores enseñen y los estudiantes deban aprender, de acuerdo con los estándares educativos plasmados en el currículo.

Vale la pena anotar que al revelar el currículo como “una guía de los planes de área para desarrollar con los estudiantes durante el año lectivo”, este pronunciamiento también es afín a la representación del currículo dentro de una concepción tecnológica, donde el currículo se adopta como un sistema tecnológico de producción. En efecto, en las instituciones educativas, se adoptan, a modo de guías, referentes comunes como lineamientos, directivas, normas y principios orientadores, utilizados por los profesores como pauta operacional para el desarrollo de las actividades anuales.

Con respecto, a la segunda concepción del currículo como contenido, la idea que subyace es la del currículo como un conjunto de saberes, programas, asignaturas con sus metodologías, y temáticas que el docente debe desarrollar para lograr la formación de los estudiantes. Las expresiones que se presentan seguidamente reflejan lo manifestado:

... *“Pues...para mi currículo abarca todo el conjunto de saberes, de proyectos, de aprendizaje y asignaturas que nosotros manejamos para el proceso educativo de los estudiantes...” P1*



*... “conjunto, programa de plan de estudios o inclusive metodologías que sirvan para la formación de los estudiantes...” P2*

*“...Es un conjunto de planes de estudio que nos sirve a nosotros como institución para tener una guía de los planes de área y la temática a desarrollar con los estudiantes durante un año electivo...” P3*

*“...Es un conjunto que marca todo lo que tiene que ver con el plan de estudios del C.E y el proyecto pedagógico institucional. Todo lo que tiene que ver con la vida institucional del centro educativo...” P4*

Las respuestas dadas logran evidenciar que el componte curricular es marcado por una concepción técnica que abarca no solamente la estructura formal de los planes de estudio, sino el conjunto de criterios que contribuyen a la formación integral del educando.

Esta percepción del currículo, trasluce una visión reduccionista, técnica, donde la planificación de los proyectos curriculares se anuncia como una reproducción y selección cultural de los saberes disciplinares. A lo anterior, se suma el criterio de Giroux (1990) quien dice que el currículo se desarrolla en función de los conocimientos, valores y actitudes para el desarrollo social requiriendo formación del personal y habilidades profesionales.

Esta significación del currículo, el plan de estudio a un listado de contenidos prescritos para la enseñanza, la formación y el proceso educativo de los estudiantes, inscriptos en el proyecto educativo institucional. Mediante este ordenamiento se fijan los modos de intervención en las asignaturas para el logro de los conocimientos culturalmente señalados y dispuestos como necesarios de ser enseñados y aprendidos, de acuerdo con el valor educativo y cultural que la sociedad les confiere.



Sin embargo, esta perspectiva debe extenderse, ya que el currículo, además de estar relacionado con el contenido, también lo involucran con los procesos pedagógicos que acceden a la flexibilidad de los saberes o contenidos específicos, lo que contribuirá hacia un aprendizaje significativo, integro y universal (Blanquicett y Guerrero, 2018).

En cuanto a la concepción del currículo integral, las ideas apuntan a tener en cuenta los planes de estudios desde una visión más sistémica, que privilegia el desarrollo humano del estudiante, la propuesta pedagógica institucionalizada, los objetivos, la evaluación, entre otros elementos; y, en el que se motiva a la flexibilidad en los contenidos dados, atendiendo a las particularidades del contexto y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Como se indica a continuación:

*“...Aquel componente primordial que busca el desarrollo integral de los educandos y la escuela con el fin de ordenar, promover, una cultura de aprendizaje donde se incluyan experiencias que surgen espontáneamente, aunque no estén planificadas y a su vez, se obtengan resultados satisfactorios...” P2*

*“...La flexibilidad en los procesos educativos del currículo, es muy importante porque le da al educando la oportunidad de hacer cambios en la temática, hacer un estudio de que verdaderamente necesitan aprender en el área fundamentada en los DBA...” P3*

En cuanto a la idea del currículo como sistema, la idea principal es el desarrollo completo de los estudiantes, a través de eventos planificados y espontáneos, en el contexto del cambio en los métodos de enseñanza del currículo. Este es influenciado por aspectos sistémicos donde una colección de partes relacionadas o partes se unen de diferentes maneras para lograr el mismo objetivo, la educación completa del estudiante (Santibáñez, 2013).



Por otra parte, la apreciación sobre la flexibilización curricular les confiere a algunos de estos docentes una posición más abierta para llevar a la práctica distintas intenciones educativas, incluyendo tanto las planificadas como las espontáneas, y aquellas que resultan de adaptar o modificar las temáticas para responder a las necesidades de los aprendices.

Además, en lo concerniente a la interrelación de las experiencias planificadas y las espontáneas en el contexto de la flexibilidad curricular, estos docentes referencian la idea del currículo explícito y el currículo oculto, que pone de presente el funcionamiento real del currículo donde suceden experiencias educativas formales e informales. Así mismo, resulta relevante lo expresado por los profesores respecto a la importancia de la flexibilidad, esto deja entrever la importancia que le atribuyen en el quehacer educativo, porque termina apoyando definitivamente las orientaciones, acciones, y toma de decisiones, para la contextualización de saberes en el entorno que les rodea.

Relacionado con la concepción del currículo como ruta de aprendizaje, su rasgo implícito evidencia la apreciación del currículo como ruta que orienta o dirige los aprendizajes de los estudiantes a partir de las actividades curriculares y los componentes del currículo. Tal como es expresado por el docente:

*... “es como el plan, proyecto que nos orienta los aprendizajes que debemos realizar con los estudiantes, las actividades curriculares que contiene unos componentes que soy muy importantes como los objetivos, los contenidos, las estrategias, las evaluaciones entre otros pues es muy importante porque es la dirección del aprendizaje...” P6*

De lo expuesto por este docente se colige una concepción afín a la concepción del currículo como experiencias planificadas de aprendizaje (García 1975; Gimeno, 1995). De esta forma, García (1975) dice que el currículo es un conjunto de actividades de aprendizaje en las que los



estudiantes viven en una determinada sociedad en la que inciden los procesos históricos que discurren para promover su desarrollo como individuos y sociedad.

Ahora bien, la red semántica que emerge del tronco de las concepciones curriculares muestra unas acepciones referentes a la percepción del currículo como construcción. En este sentido, llama la atención que los participantes reflejan su intervención activa en el currículo disponiendo “ajustes” a la propuesta pedagógica institucional (PEI) y haciendo recomendaciones para mejorar los planes y el área de enseñanza. Tal como se indica en estas voces:

*“...No sé si se acuerdan que el plan de estudio anteriormente era un paquete grandiosísimo, entonces tuve la oportunidad de trabajar cuando se dio, ya esas reestructuraciones de esos planes de área donde uno tenía una cantidad de hojas y se redujo a sus 7 hojas, también le he colaborado a la directora empezando, seguimos colaborándole en los ajustes del PEI, de todo eso, si participamos activamente en los aspectos que se tienen que mejorar...” P6*

*“...Nosotros le trabajamos al PEI, le hemos hecho aportes, nos tocó modificar el plan de área, le hacemos aportes, tratamos de trabajar en equipo, siempre hacemos recomendaciones para mejorar nuestras áreas de enseñanza...” P4*

En otra significación, los docentes admiten como construcción del currículo aquellos aspectos que contribuyen a los procesos de aprendizaje, a la formación docente y a los cambios metodológicos. Al respecto se escuchan voces:

*“...nosotros como docentes estamos diariamente en un proceso de formación, todos los días aprendemos cosas nuevas, aunque trabajemos muchas veces con los mismos grados y apliquemos los mismos temas, pero siempre se tiende a cambiar la metodología, vamos cambiando...” P6*



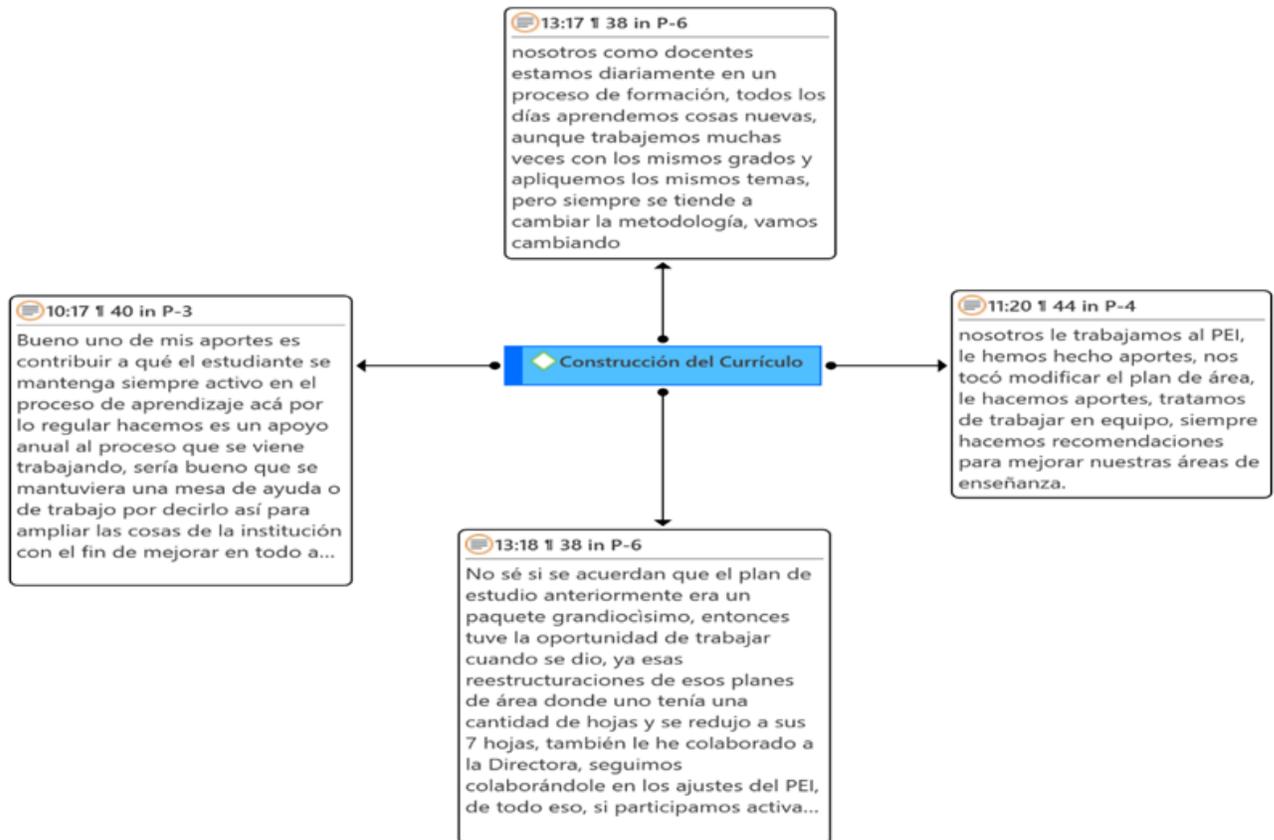
Desde otra acepción, los docentes admiten como mecanismos en la construcción del currículo, sugerencias relativas a la existencia de mecanismos organizativos de reflexión, mejoramiento y respaldo sostenido en el tiempo, que contribuyan de manera continua a los procesos de aprendizaje escolar y a la proyección social de la institución.

En este sentido, la voz expresa: “...Bueno uno de mis aportes es contribuir a que el estudiante se mantenga siempre activo en el proceso de aprendizaje acá por lo regular hacemos es un apoyo anual al proceso que se viene trabajando sería bueno que se mantuviera una mesa de ayuda o de trabajo por decirlo así para ampliar las cosas de la institución con el fin de mejorar en todo aquello que resulte beneficioso para la comunidad en general...” P3.

Además, surge como última categoría emergente, el currículo como construcción. Tal y como se visibiliza en la figura.

**Figura 5**

*Construcción del currículo*



Fuente: Elaboración propia (2022).

En síntesis, desde estas perspectivas la construcción del currículo es concebida como un proceso que implica ajustar, adaptar y modificar los contenidos temáticos de los planes de estudios, a fin de mejorar en las áreas de enseñanzas. Por otra parte, cabe decir que el currículo como construcción implica un dialogo permanente para conocer y proponer ante su diseño aspectos o vivencias de la realidad escolar y de las necesidades presentes en el contexto (Guarro, 2002). Cabe



resaltar que es necesario promover ideas o acciones que contribuyan al mejoramiento de la interacción entre los agentes educativos y la relación que se establece entre la teoría y la práctica con el fin de obtener resultados favorables en este componente.

Este primer análisis permite afirmar que no existe una única manera de concebir el currículo, lo que permite determinar que el pensamiento curricular y la conceptualización curricular de estos docentes, a lo largo de su experiencia, no se puede considerar dentro de una hegemónica unidad; lo que se advierte es una expresión de distintas acepciones del currículo, que entran en constante revisión, valoración, adaptación y construcción. Unas acepciones se muestran en un nivel más tradicional y técnico, y otras apuntan hacia una realidad interactiva e integral, lo cual responde a las nuevas situaciones, demandas y exigencias de los procesos curriculares gestados al tenor de los retos del siglo XXI y los problemas del futuro educativo.

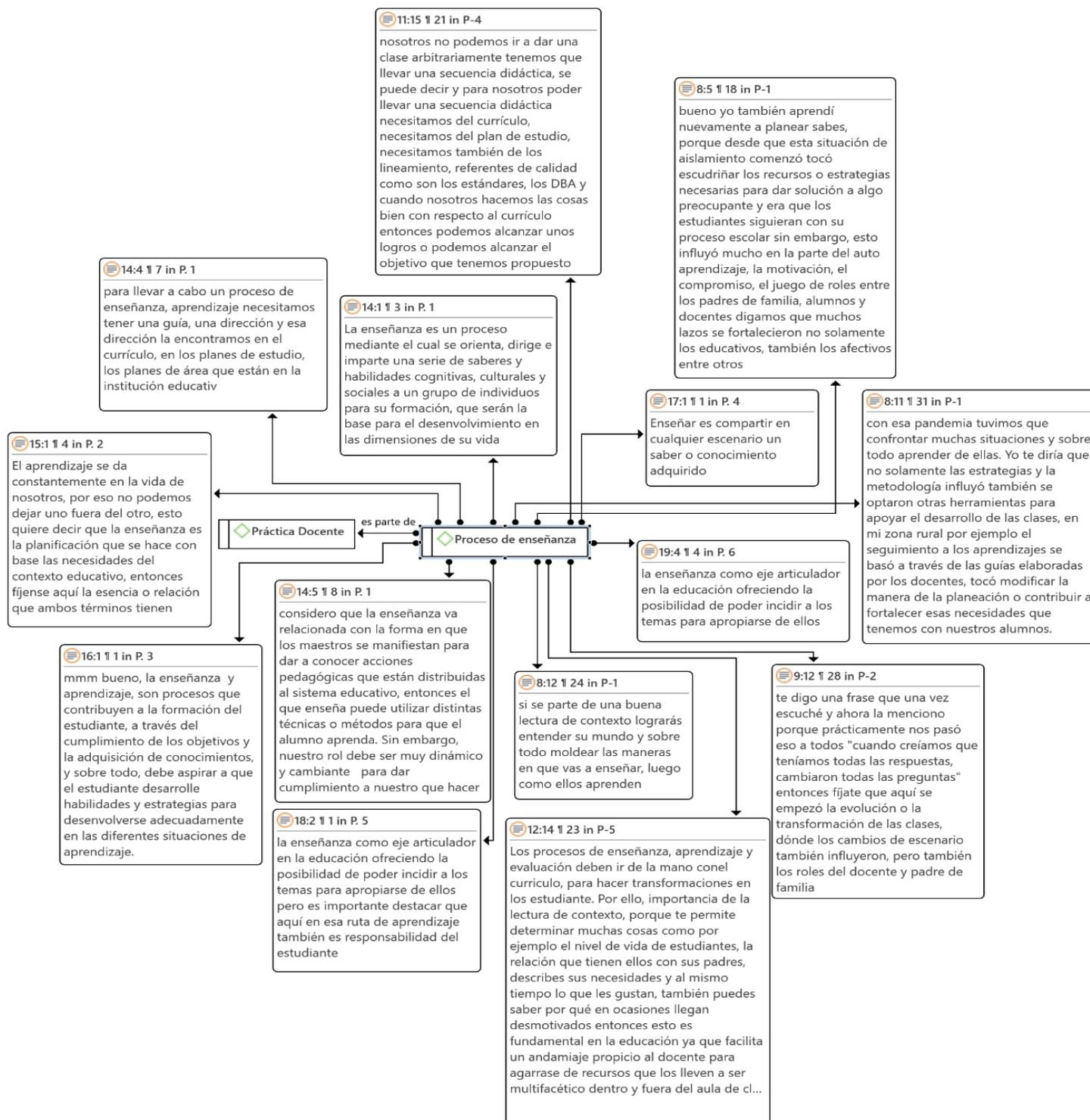
También se evidencia que estas descripciones e interpretaciones espontáneas, subjetivas e intuitivas, los docentes las han adquirido: unas, mediante experiencias propias; y otras, por medio de experiencias compartidas en ámbitos institucionales en la interacción con sus pares. También, por medio de la práctica personal con los estudiantes en el aula, la observación, el desarrollo de los procesos de formación pre y profesional, y por otras formas del quehacer docente. Estas concepciones se pueden manifestar incluso de modo conceptualmente inconsistentes, o complementarias, como se deduce de las cuatro subcategorías emergentes expuestas.

## 4.2. Comprensiones halladas acerca del proceso de enseñanza

En esta categoría se registran los diferentes pensamientos que poseen los docentes con respecto a la enseñanza a partir de su ejercicio en el aula de clases como se observa a continuación.

**Figura 6**

*Proceso de enseñanza*





Estos, procesos apuntan procesos que apuntan a las acciones pedagógicas alineadas al sistema educativo, ligada con las metodologías y estrategias que utilizan los docentes para propiciar el aprendizaje. A sí mismo, Dar cuenta del conocimiento práctico o nuevas formas de pensar creadas por la situación o producto del contexto mismo. Corrientes que según Jordán (1998, como se cita en Moreno, 2002), se relacionan con procesos mentales que involucran de manera individual y social las vivencias de cada individuo.

Partiendo de la información recolectada, se puede precisar la manera de efectuar la enseñanza y la propiedad en como la conciben. A continuación, se desprenden las voces de los sujetos participantes.

*“La enseñanza es un proceso mediante el cual se orienta, dirige e imparte una serie de saberes y habilidades cognitivas, culturales y sociales a un grupo de individuos para su formación, que serán la base para el desenvolvimiento en las dimensiones de su vida”. P1*

*“La enseñanza es la planificación que se hace con base a las necesidades del contexto educativo”. P2*

De estos docentes se entienden que se desempeñan como guías, orientadores, profesionales calificados para la actividad de enseñar, docentes que tiene en cuenta que sus estudiantes aprendan para la vida, cuyo conocimiento trascienda del aula física para estimular y desarrollar pensamientos críticos frente a las situaciones de dinámica social. La tendencia resultante de los participantes es la de un docente planificador del proceso de la enseñanza, que enfoca su accionar pedagógico en situaciones de aprendizaje para la construcción colectiva de los saberes e intereses que atiendan al contexto de la escuela y en función de la actualidad.



De esta manera se hace visible, una categoría emergente sobre la *enseñanza que privilegia la planeación educativa*, enfocada en las destrezas y en la atención a las necesidades y objetivos educativos que demarcan el componente de formación del estudiante, mediante un currículo presidido por una programación educativa dada dentro de las aulas, que le facilita al docente una esquematización de contenidos, estrategias y metodologías que se ejecutan en el proceso de enseñanza, tal como lo expresa Zabalza (1987), el currículo son todas las actividades que prepara la escuela para crear oportunidades de aprendizaje.

Retomando, al participante P2 cuando dice:

*“La enseñanza es la planificación que se hace con base a las necesidades del contexto educativo”*, se evidencia un docente sistemático y al mismo tiempo facilitador, que se preocupa por enseñar atendiendo a ese entorno que rodea al individuo, es un productor de saberes acordes a las necesidades y profesa que solo debe haber una organización de ejes temáticos o clases planeadas para que haya el acto de enseñar; encontrándose interés por conjugar las necesidades actuales en contraste con el plan de trabajo diseñado por el docente.

Jackson (1992, como se cita en Martínez, 2020) en su libro “vida en las aulas”, menciona dos cosas importantes en el trabajo de los docentes, la primera es inmediata, relacionada con la planificación que hace el docente antes de ingresar al aula de educación; y el segundo, interactivo, se trata de lo que hace en medio del aula con los alumnos. Es allí, donde la enseñanza se considera efectiva en el aula cuando va encaminada en los resultados que van obteniendo los estudiantes en contraste con los objetivos curriculares basados en los conocimientos, destrezas y competencias a estimular en el estudiante.



En cuanto al análisis que se despliega del participante P4, se resalta un docente que enseña bajo un modelo centrado en su quehacer pedagógico y que comparte ese saber con los aprendices. Ve el conocimiento como un agente de cambio y su faceta es de interacción social.

“...Enseñar es compartir en cualquier escenario un saber o conocimiento adquirido...” P4

En esta voz se precisa una *enseñanza como postura centrada en el escenario social*, cuyo docente se preocupa por la socialización del conocimiento y llevar al estudiante a comunicar o compartir en los diferentes espacios lo aprendido, otorgándole participación ante lo colectivo. La práctica del docente es vinculada a la preparación, organización de ambientes, transmisión de conocimientos, evaluación, seguimiento, creatividad, dinamizador etc., elementos constitutivos del currículo, los cuales son precisados en una planeación inicial y en los ajustes realizados en pro de acoger a las particularidades de los estudiantes. Así mismo, de forjar una visión activa donde él se atreva construir su propia visión de mundo.

En palabras de Álvarez Méndez (1987, como se citó en Osorio, 2021), menciona que el docente debe construir su enseñanza sobre el problema del contenido y en los aspectos de aprendizaje que inciden en la ejecución del currículo ... un maestro quede razón del contexto como aliado importante en la enseñanza.

Una enseñanza centrada en el escenario social, ratifica una vez más que el conocimiento se socializa, se conecta con los demás a través de la interacción y ambientes que propician la creatividad.

En la presente voz del participante subyace una enseñanza *que atiende a la naturaleza externa e interna del estudiante mediante metodologías diversas*, se indica en la faceta de un maestro que no solo proporciona conocimiento u orienta, sino que establece una relación horizontal con sus estudiantes, pasa a ser un guía o ángel custodio que acompaña el proceso



académico, no deja de lado su compromiso como formador e inculca la responsabilidad y se ajusta al ritmo y necesidades de cada sujeto. Se precisa un pensamiento constructivista, el principal rol del estudiante es ser activo, crítico y aprende a partir de las herramientas que le brinda el docente, la motivación que le aporta para que sea el estudiante curioso y aprenda de su contexto.

*La enseñanza como eje articulador en la educación ofreciendo la posibilidad de poder incidir a los temas para apropiarse de ellos, pero es importante destacar que aquí en esa ruta de aprendizaje también es responsabilidad del estudiante (P5).*

Con base a esto, Díaz Barriga y Hernández (2002), afirman que la tarea principal del docente es orientar y dirigir el trabajo intelectual constructivo de sus escolares, a quienes les brinda ayuda didáctica de acuerdo a sus capacidades.

Este participante P5, procura enseñar no solo proporcionando información de conocimiento, sino que procura brindar todas las opciones pedagógicas que demanda la escuela, apoya al alumno a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno.

Se resume de lo anunciado, que las concepciones de enseñanza están enfocadas hacia una mirada de planificación, comunicación de conocimientos de manera indistinta, enseñanza basada en el reconocimiento de las necesidades del educando. Los docentes tienen en común, la relación la planeación. Se evidencian elementos que resaltan el papel del estudiante y la pedagogía ajustada a la diversidad de los aprendices, lo arrojado demuestra que existen ciertas diferencias en sus concepciones. Debido a las distintas posiciones como la tendencia a ser constructivista, contextual, sistemática, pero reconociendo al medio como el escenario propicio a los estudiantes para su desarrollo cognitivo y social.



Dada la diversidad del alumnado, la enseñanza no se puede limitar a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de la misma manera en cada uno de los chicos y chicas. Hay que diversificar los tipos de ayuda; hacer preguntas o presentar tareas que requieran diferentes niveles de razonamiento o realización; facilitar respuestas positivas en cualquiera de los casos, mejorándolas cuando inicialmente son más insatisfactorias, no tratar de forma diferente a los alumnos con menor rendimiento; estimular constantemente el progreso personal.

#### **4.3. Comprensiones halladas acerca del proceso de aprendizaje.**

Dando continuidad al segundo objetivo, que consistió en describir las comprensiones que tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes; es importante considerar que estas comprensiones son necesarias para lograr la identificación y esclarecimiento de las posturas o concepciones sobre estos procesos esenciales en el campo educativo.

Con base, al análisis de datos se hace el discernimiento de los significados implícitos recuperados de las voces o textos de los docentes, la información suministrada permitió identificar cinco patrones de subcategorías emergentes detectadas como unidades de sentido acerca del aprendizaje tales como: Concepciones relacionadas con la comprensión de los factores disposicionales y las condiciones del aprendizaje; Concepciones afines con la comprensión del Aprendizaje en contexto de flexibilización curricular; Concepciones conexas con la comprensión del aprendizaje como Atención a diferentes ritmos o estilos de aprendizaje; Concepciones concernientes con la comprensión del Aprendizaje como desarrollo de procesos cognitivos; y Concepciones referidas a la comprensión del Aprendizaje como proceso planificado o estratégico.

**Tabla 8**

*Comprensiones halladas acerca del proceso de aprendizaje*

Discurso	Categoría	Subcategoría
<p>...“Las orientaciones curriculares, los conocimientos previos del estudiante, la motivación, la situación del contexto en el que se encuentra el estudiante y por ende la evaluación es muy importante en el proceso de aprendizaje y enseñanza también...” P6</p>		<p>Concepción del aprendizaje relacionada con factores disposicionales y condiciones del aprendizaje (edad, contexto e intereses).</p>
<p>... “tenemos una flexibilidad porque hay niños que están en casa, no han regresado a la escuela son pocos los que están aquí y tenemos que pues tener pendiente esa flexibilidad en los contenidos del currículo...P4. Por otra parte, también se afectó la percepción de los docentes en sus competencias socioemocionales...” venimos golpeados por una pandemia...” P4.</p>	<p>Proceso de Aprendizaje</p>	<p>Aprendizaje en contexto de flexibilización curricular.</p>
<p>...“con esa pandemia tuvimos que confrontar muchas situaciones y sobre todo aprender de ellas...” P1</p>		
<p>... “tener en cuenta al momento de diseñar las actividades...el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, o formular preguntas que estén al ritmo y acordes a su aprendizaje...” P6</p>		



... “la forma en cómo se aprende, sus gustos e intereses, gracias a estos se conocen los diferentes estilos de aprendizaje...” P5.

...“la capacidad que se tiene para practicar, aprehender o apropiarse del conocimiento...” P4.

...“la adquisición y manejo de esas habilidades, conocimientos y destrezas que le permitirán comprender el mundo y su relación con él...” P1

...“el aprendizaje se concibe como una ruta pedagógica que el docente implementa en el desarrollo de las clases; o, para llevar a cabo un proceso de enseñanza, aprendizaje necesitamos tener una guía, una dirección y esa dirección la encontramos en el currículo...” P6

...“ aspirar a que el estudiante desarrolle habilidades y estrategias para desenvolverse adecuadamente en las diferentes situaciones de aprendizaje...” P3.

Atención a diferentes ritmos o estilos de aprendizaje.

Aprendizaje como desarrollo de procesos cognitivos.

Aprendizaje como proceso planificado o estratégico

---

Fuente: Elaboración propia (2022).

En lo que atañe a las concepciones relacionadas con la comprensión de los factores disposicionales y las condiciones del aprendizaje, los sujetos valorados enfatizan en elementos o mecanismos internos que favorecen el aprendizaje (“los conocimientos previos”, “llegar al estudiante a partir de sus intereses”, “saber que le llama la atención”, “la motivación”, “la realimentación”); por otra parte, en condiciones externas al estudiantes (“el contexto donde nos estamos manejando”, “las orientaciones curriculares”, “los contenidos que voy a manejar”, “la metodología o estrategia y la manera de cómo llegar al estudiante”, “trabajo en equipo e individual”, “la evaluación”); y en factores evolutivos etarios (“la edad del niño”).



La consideración sobre los mecanismos, condiciones, disposiciones internas del aprendizaje, pone de presente la significación de que la eficiencia del aprendizaje se afirma en el buen funcionamiento de procesos auxiliares del sistema cognitivo humano como la motivación, la atención, y la conciencia y control sobre los propios mecanismos de aprendizaje entre otros. De acuerdo con Pozo (1996), el aprendizaje es un fenómeno interno, y sin importar el sistema social que lo sustente, el aprendiz debe realizar algunas acciones o procesos cognitivos para alimentar su conocimiento o convertirse en un individuo competente.

Pero, de forma complementaria, estos maestros también distinguen el papel importante de las condiciones y disposiciones externas en los procesos y resultados del aprendizaje. En este sentido, prosiguiendo con Pozo (1996), el contexto social ("nivel", "trabajo grupal e individual") y el significado de crear u organizar el tipo de aprendizaje y práctica (contenido, método de aprendizaje, método o estrategia, evaluación “) componen procesos de comunicación social y cultural que son necesarios para contribuir las oportunidades y la posibilidad de aprender de manera efectiva.

En coherencia con lo anterior, González, et al. (1998) sugieren que sugieren que, si bien aprender plenamente requiere del conocimiento para hacerlo, también se necesita de las habilidades, ideas y de una actitud positiva por parte del estudiante para utilizar todos los recursos mentales disponibles para un aprendizaje efectivo.

Consecuente con los factores etarios, finalmente, se señala de modo explícito que la variable edad influye en los procesos de aprendizaje en el sentido de la capacidad del maestro para crear acciones o actividades pedagógicas y didácticas que potencien el aprendizaje conforme a la edad cronológica de sus estudiantes.



En lo que se corresponde con las Concepciones afines con la comprensión del Aprendizaje en contextos de flexibilización curricular, es claro que la pandemia suscitó una visión diferente de las condiciones espaciotemporales en las prácticas de aprendizaje, enseñanza, evaluación y su impacto en el currículo escolar ... *“tenemos una flexibilidad porque hay niños que están en casa, no han regresado a la escuela son pocos los que están aquí y tenemos que pues tener pendiente esa flexibilidad en los contenidos del currículo...” P4.*

Por otra parte, también se afectó la percepción de los docentes en sus competencias socioemocionales... *“venimos golpeados por una pandemia...” P4.*

La comprensión del aprendizaje en este contexto de la pandemia sugiere a los docentes la implementación de formas de aprendizaje alternativas, la mayor parte de ellas distanciadas del uso de las tecnologías, dadas las características de desigualdad del contexto rural de este Centro Educativo. A partir de estas desventajas, se adoptan estrategias en el contexto institucional como respuesta a la pandemia ocasionada por la emergencia sanitaria global derivada del virus Covid 19 y sus implicaciones en el contexto educativo y en los procesos de aprendizaje.

La pandemia como variable emergente transfiguró los contextos de ejecución del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de pensar condiciones distintas a aquellas para las cuales el currículo fue delineado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que tuvieron mayor relevancia en ese contexto; principalmente en las instituciones educativas de las zonas rurales, en donde por razón de las desventajas tecnológicas y limitada conectividad, fue necesario implementar recursos como las guías de aprendizaje para compensar las barreras y brechas de la tecnología. En consecuencia, las concepciones estuvieron permeadas hacia una percepción de la necesidad del desenvolvimiento a través de



modalidades de aprendizaje a distancia, ya sea mediante el uso de herramientas TIC o por medio de guías de aprendizaje, como formas de implementar el currículo por medios no presenciales.

Algunos referentes que se advierten en la opinión de los docentes reflejan la forma repentina como les tocó asumir ciertos cambios, que los sacaron de la zona de confort en que se encontraban ... *“Con esa pandemia tuvimos que confrontar muchas situaciones y sobre todo aprender de ellas...” P1.* En este sentido, advierten que en el medio rural dada las limitadas condiciones de conectividad, fue necesario desarrollar guías de aprendizaje para el apoyo y acompañamiento pedagógico permanente y para el seguimiento de los aprendizajes. Los participantes manifestaron que el uso de metodologías y estrategias permitió fortalecer los aprendizajes y necesidades de los estudiantes, es decir, ello implicó actuar dentro de una flexibilidad curricular en la planeación, en las metodologías y en las prácticas ... *“se optaron otras herramientas para apoyar el desarrollo de las clases, en mi zona rural... a través de las guías elaboradas por los docentes tocó modificar la manera de la planeación o contribuir a fortalecer esas necesidades que tenemos con nuestros alumnos...” P3.*

Estos elementos emergentes relacionados con los efectos de la pandemia en los procesos educativos y específicamente en el aprendizaje, ha propiciado reflexiones inmediatas sobre la perspectiva de los nuevos ambientes de aprendizaje y la utilización de recursos asequibles en el marco de prácticas educativas diversas y más incluyentes. Al respecto, Díaz-Barriga (2006) y Barrón-Tirado (2020), subrayan que los nuevos escenarios de aprendizaje requieren de prácticas formativas híbridas, formales e informales que integren enfoques donde sea participe y comunitario, también involucrar el aprendizaje entre duplas, orientaciones de diseño universal para los saberes, materiales y aplicaciones que establezcan acceso a las vías del conocimiento



con comprensión en acciones hacia la diversidad del educando, con ayuda de tutoriales y acompañamiento, así mismo como caracterización de líneas curriculares.

En efecto, en la mirada al currículo asociada al contexto emergente de la pandemia, se hizo necesario adelantar transformaciones o cambios en los escenarios de clases (del sistema presencial al virtual), en los roles de los docentes, alumnos y padres de familia, lo cual involucró movilidad de estrategias para el desarrollo de las clases y para la interacción y relaciones con los estudiantes y padres de familia ...”*entonces fíjate que aquí se empezó la evolución o la transformación de las clases dónde los cambios de escenario también influyeron ,pero también los roles del docente y padre de familia...*”P6. Así mismo, la gestión del aprendizaje y la planificación flexible de los contenidos cobró relevancia durante la pandemia; puesto que, como ya se ha descrito, movilizó la búsqueda de estrategias para responder al fenómeno de confinamiento y educación remota.

En lo que corresponde con las concepciones conexas con la comprensión del aprendizaje como Atención a diferentes ritmos o estilos de aprendizaje, los docentes sugieren ideas como ...”*tener en cuenta al momento de diseñar las actividades...el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, o formular preguntas que estén al ritmo y acordes a su aprendizaje...*”P6 También, se refieren a los estilos de aprendizaje, es decir, ...*la forma en cómo se aprende, sus gustos e intereses, gracias a estos se conocen los diferentes estilos de aprendizaje...*P5. Aunque no se puntualizan tipos de estilos, estos profesores de primaria se muestran previsores al contemplar las diferencias cognoscitivas de sus estudiantes cuando proyectan las actividades del aula; dando a comprender que la planificación curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje se está adecuando a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.



Sobre estas consideraciones, enmarcadas en las teorías del desarrollo sobre las diferencias individuales, Schunk (2012) apunta a que existe una relación importante entre el estilo cognitivo del aprendizaje del alumno y los resultados pedagógicos. En este aspecto, hace la sugerencia que ambos estilos o formas permiten favorecer mejores derivaciones o aprovechamiento académico, de esta manera pueden utilizar técnicas pedagógicas y didácticas de estímulo, de discernimiento de la autoeficacia y de apreciación de las ventajas o progresos en las actividades de aprendizaje.

En general, los diferentes ritmos de desarrollo y los estilos cognoscitivos de aprendizaje, son definitivos para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que el conocimiento y la aplicación de sus hallazgos puede favorecer el funcionamiento adaptativo de los alumnos; garantizar que se adecuen las metodologías de enseñanza y las actividades, de forma variada, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje que prefieren los estudiantes.

En la subcategorización emergente conexas con las concepciones relativas a la comprensión del Aprendizaje como desarrollo de procesos cognitivos, los docentes valorados hacen énfasis en el aprendizaje derivado de procesos cognitivos y de acciones básicas del pensamiento destinadas a adquirir habilidades y destrezas propias para generar conocimientos. Al respecto, se manifiestan voces que consideran el aprendizaje como... *“la capacidad que se tiene para practicar, aprehender o apropiarse del conocimiento...”* P4. Por otra parte, se destaca el aprendizaje obtenido de procesos cognitivos y de acciones del pensamiento investidas en la comprensión del mundo social, cultural y natural. En este segundo sentido, se expresan voces que definen el aprendizaje en función de... *“la adquisición y manejo de esas*



*habilidades, conocimientos y destrezas que le permitirán comprender el mundo y su relación con él...” P1*

Respecto de estos dos sentidos, que recogen una proximidad afín, confieren al aprendizaje el sentido de una actividad mental para la captación, comprensión intelectual, experiencial o práctica del conocimiento. En correspondencia con esta comprensión, Gleason y Rubio (2020), asumen el desafío que programa a los maestros de la educación por competencia en la expectativa de integrar en el componente curricular estrategias y metodologías que apoyen a los estudiantes en situaciones y necesidades del mundo real en los que puedan llevar a cabo la práctica de conocimientos, capacidades y destrezas, obteniendo un desempeño académico apropiado. Esta representación, se acerca a visiones constructivistas y de aprendizaje significativo, tiene en cuenta las carestías del alumnado en su quehacer y experiencias ligadas con el mundo real y con la reflexión sobre estas realidades.

Por otra parte, estas comprensiones del aprendizaje sugieren su relación con el aprendizaje situado, es decir, interconectado con el contexto en el cual acontece. En armonía con lo dicho, Dewey (2010), declara que “existe una íntima relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p.68).

En cuanto a las Concepciones referidas a la comprensión del aprendizaje como **proceso planificado o estratégico**. Desde esta visión del aprendizaje en relación con el currículo, los docentes le atribuyen a la planificación alguna influencia en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual se corrobora en voces como: ... *“el aprendizaje se concibe como una ruta pedagógica que el docente implementa en el desarrollo de las clases; o, para llevar a cabo un proceso de enseñanza, aprendizaje necesitamos tener una guía, una dirección y esa dirección la encontramos en el currículo...” P6*



En consecuencia, de esta comprensión del aprendizaje como proceso planificado, se puede inferir que los docentes le confieren importancia a la previsión de las actividades, recursos, y estrategias que utilizarían en el aula con sus alumnos; en tanto, las acciones pedagógicas y ordenamientos que propone en su planeación, permiten promover procesos de aprendizaje.

Zilberstein et al. (2016), establecen que el trabajo de la planificación promueve al profesor a que pueda el método científico con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando más detallado sean los procesos educativos, más seguridad tendrá en su progreso y en el logro de las metas propuestas hacia el aprendizaje.

Al respecto, Díaz et al. (2020) explican la importancia de la planificación curricular y la necesidad para tomar decisiones coherentes y significativas sobre lo que aprenderá el estudiante, cómo lo logrará y para qué, debido a que se refleja en la asignaturas o contenidos, su saber hacer, atendiendo a la calidad y profundidad; además, ello permite al educando conocer algún tipo de motivación e inspiración cuando se enfrente a un nuevo reto.

En la misma línea de pensamiento Shulman (2005), considera que estos elementos son fundamentales e indispensables y recobran importancia cuando el docente percibe lo que el estudiante va a aprender y como debe aprender, con el fin de plantear diversos caminos que le permitan alcanzar sus saberes intelectuales.

Complementariamente, la comprensión estratégica del aprendizaje se expresa en voces como que aprender es... *“aspirar a que el estudiante desarrolle habilidades y estrategias para desenvolverse adecuadamente en las diferentes situaciones de aprendizaje...” P3.*

Por otro lado, Pozo (1996), define que el aprendizaje estratégico requiere una buena planificación y control de la ejecución. Mediante el cual incluye procesos cognitivos donde el



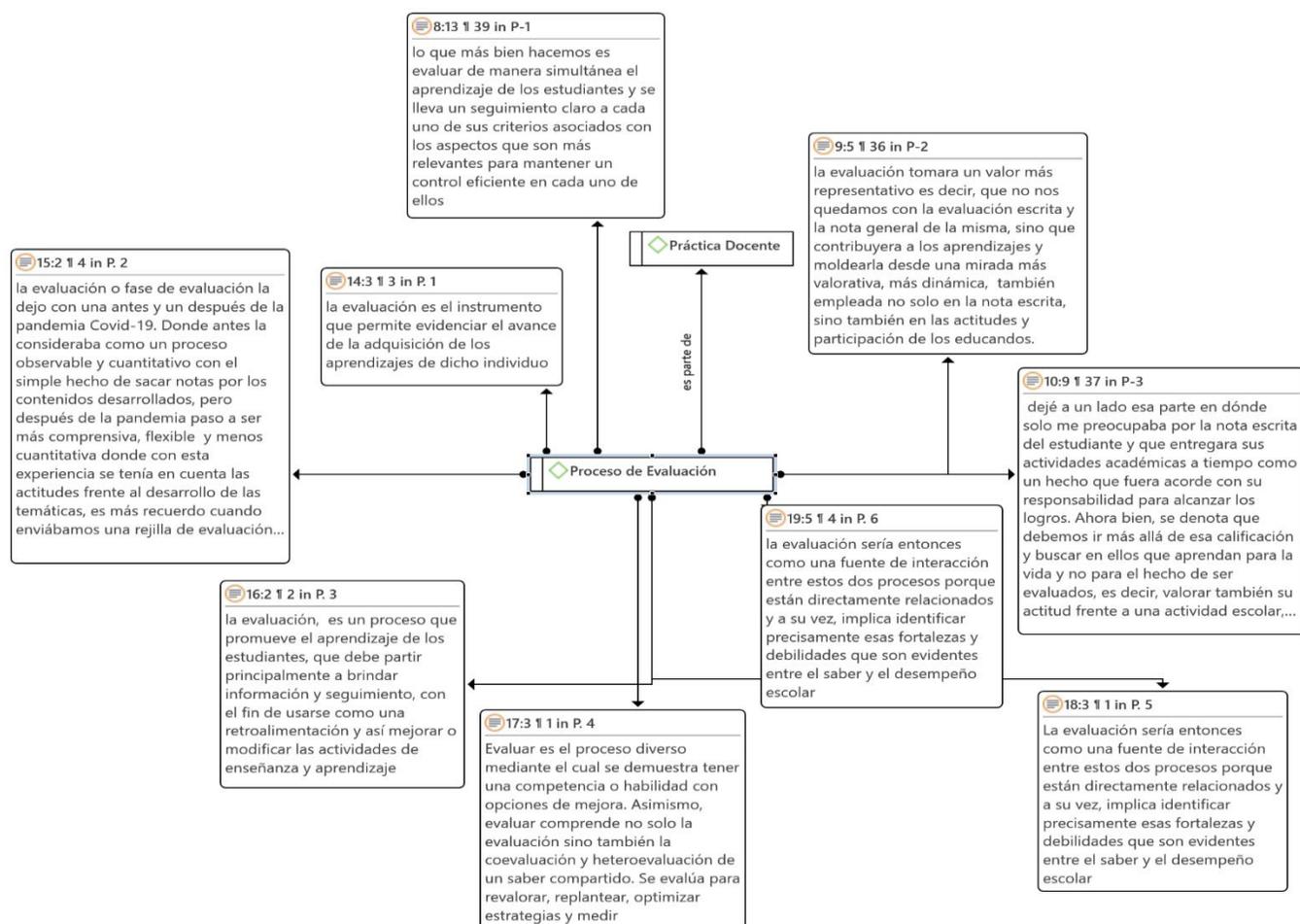
alumno comprenda lo que está haciendo, como lo está haciendo y porque lo está haciendo. Desde luego, no basta con que los docentes valorados lo expresen en sus voces, se hace necesario validar si en efecto sus estudiantes están desarrollando capacidades para el uso deliberado y planificado de secuencias de procedimientos orientados a lograr las metas o resultados de aprendizaje dispuestos. Puesto que el aprendizaje estratégico requiere de promover entrenamientos basados en una transferencia progresiva del control del aprendizaje para superar los aprendizajes rutinarios.

#### **4.4. Comprensiones halladas en el proceso de evaluación.**

Como se puede observar, se presenta la categoría de evaluación con aspectos que denotan las narrativas de los participantes, poniendo la puesta en escena de sus prácticas docentes basado en las experiencias y saberes que se establecen en su quehacer pedagógico. Tal y como se muestra en la siguiente red semántica.

Figura 7

## Proceso de evaluación



Fuente: Elaboración propia (2022).

Los resultados dejan en evidencia que los sujetos en estudio, tienen diferentes maneras de comprender el proceso de evaluación dentro del contexto escolar, y al mismo tiempo asumen posturas distintas frente a las situaciones que se reflejan en su diario vivir. Atendiendo a esto se logra evidenciar que este proceso tuvo un antes y un después de la pandemia del Covid-19. De esta manera, es necesario representar lo que manifiestan.

*“...dejé a un lado esa parte en dónde solo me preocupaba por la nota escrita del estudiante y que entregará sus actividades académicas a tiempo como un hecho que fuera acorde con su*



*responsabilidad para alcanzar los logros. Ahora bien, se denota que debemos ir más allá de esa calificación y buscar en ellos que aprendan para la vida y no para el hecho de ser evaluados, es decir, valorar también su actitud frente a una actividad escolar, ver cómo se relaciona con el desafío que se enfrentan, optimizar los tiempos en que ellos van a dar respuestas, no por medio de un papel, también puede ser indispensable llevarlos al fomento de la participación, que se arriesguen a hablar en público, que indaguen y no traguen entero por decirlo así... P3*

En cambio, otro docente, establece

*“...la evaluación o fase de evaluación la dejo con una antes y un después de la pandemia Covid-19. Donde antes la consideraba como un proceso observable y cuantitativo con el simple hecho de sacar notas por los contenidos desarrollados, pero después de la pandemia pasó a ser más comprensiva, flexible y menos cuantitativa donde con esta experiencia se tenía en cuenta las actitudes frente al desarrollo de las temáticas, es más recuerdo cuando enviábamos una rejilla de evaluación donde los estudiantes se evaluaban y valoraban su mismo proceso (eh...) esto garantizaba una mejor comprensión a todo el que hacer académico y pedagógico e incluso curricular...” P2*

Así pues, se derivan dos miradas de este proceso una previa a la pandemia y la otra originada por la pandemia, es decir los docentes obtuvieron una experiencia audaz donde al principio solamente procuraban por obtener una nota escrita que les permitiera detallar el rendimiento académico de sus estudiantes a través de ese examen escrito y solo así se relacionaban los aprendizajes con las metas determinadas por los periodos escolares; en cambio al llegar la emergencia sanitaria se logra otra perspectiva que implica que este proceso se adapte a las necesidades del contexto y obtenga una plusvalía distinta a la que estaban acostumbrados. Por tal razón, dejó de ser cuantitativa y pasó a enfocarse más en la parte cualitativa donde la reflexión



intrínseca les permitió consolidar toma de decisiones importantes y pertinentes para tener en cuenta las actitudes, la puesta en escena y la motivación por cada actividad realizada, solo así pudieran encaminar una nueva forma de evaluar de manera integral, formativa y flexible asumiendo retos y desafíos en el campo educativo. Además, se puede inferir, una categoría emergente considerada como *transición de la evaluación cuantitativa a cualitativa*, y que surge precisamente de las prácticas obtenidas por parte de los sujetos en estudio. Al respecto, con Alfaro (1996), define que la evaluación cualitativa se distingue como un elemento importante de investigación integral, mediante la cual se manifiestan situaciones o experiencias diarias de los educandos en su quehacer académico.

En concordancia con los postulados anteriores, para los autores, Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020), la pandemia por el Covid 19 puso en “Evidencia de que nos falta mucho en la formación de competencias digitales, capacidad de aprender a aprender, didácticas innovadoras y evaluación auténtica” (p.3). Así mismo, en este contexto inédito y emergente, para el que nadie estaba preparado, la representación reconocida del hexágono del currículo escolar: fines, objetivos, contenidos, métodos didácticos, relación pedagógica, y evaluación, se pusieron en entredicho por la forma como se pretendía asumir los contenidos de las áreas de conocimiento; por la pérdida del contacto social y pedagógico del aula, trocado por el lenguaje y la comunicación fría y distante de las tecnologías; así mismo, el poco procedimiento técnico de los docentes para poner en pantalla textos e imágenes en un esquema comunicativo apropiado, y la dificultad para evaluar los resultados tanto en el sistema virtual como en el dispositivo de las guías de aprendizaje.

Avanzando un poco más en estas comprensiones, en la versión del siguiente docente “...Evaluar es el proceso diverso mediante el cual se demuestra tener una competencia o habilidad con opciones de mejora. Asimismo, evaluar comprende no solo la evaluación sino



*también la coevaluación y heteroevaluación de un saber compartido. Se evalúa para revalorar, replantear, optimizar estrategias y medir...” (p4).* Es oportuno señalar aquí, que desde el momento en que la evaluación toma rigor inmediatamente se proporciona un escenario participe y dinámico entre el docente y los estudiantes puesto que se enriquece el trabajo escolar y se complementa con acciones donde el educando se vincula integrando sus opiniones o ideas para el mejoramiento de su quehacer, así mismo se les promueve una reflexión crítica y mediadora del proceso con la finalidad de contribuir al mejoramiento continuo.

Atendiendo a esto, se deriva otra categoría emergente ***evaluación como proceso integral***, que involucra distintos aspectos elocuentes que determinen las acciones del estudiante y a su vez, la forma en como este demuestra sus niveles de desempeños académicos. Desde esta perspectiva, el autor Marcelo (1993), señala la concepción sociocrítica de la evaluación, incluye el rol del maestro y el estudiante como agentes participativos, reflexivos, analíticos y transformadores de la fase evaluativa. Además, involucran otros elementos como la autoevaluación, coevaluación y metaevaluación. Con respecto a esto, los dos papeles protagónicos que están inmersos en la escuela tienen que ser un trayecto de doble vía de aprendizaje, donde se evidencia que la participación de ambos articulará un andamiaje de saberes que logren reflejar de manera significativa y contextualizada las rutas del conocimiento con la finalidad de fortalecer los desempeños de la escolaridad.

Junto a esto, las concepción de evaluación, definida por el autor Celman (1998), manifiesta que éstas “constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológico- educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones” (p.51). Cabe destacar, la importancia que tienen los maestros cuando



logran articular lo que dicen con lo que hacen , debido a que el reflejo de sus funciones se demuestran en el desarrollo de su praxis, permitiéndoles a si apoderarse de los elementos o aspectos que garanticen enriquecer un ambiente de aula eficiente.

Desde otro ángulo, se aprecia otro participante consignado en la siguiente voz, “...*la evaluación es el instrumento que permite evidenciar el avance de la adquisición de los aprendizajes de dicho individuo...*” (p1).

De acuerdo con lo anterior se puede inferir, que esta comprensión asume una postura que da lugar a diagnosticar los saberes previos, determinar las actividades y desarrollo de los contenidos, el uso de técnicas para la conformación del trabajo en equipo e individual; así como, la valoración consistente entre los resultados del aprendizaje y los sistemas de evaluación. Además, se consideran eficiente integrar la retroalimentación en el proceso evaluativo, y a su vez vincular los referentes curriculares en la planeación pedagógica. Lo que podemos considerar que surge otra comprensión ***de evaluación basada en evidencias y resultados de aprendizaje***, permitiendo así conocer las posturas de los agentes involucrados frente a los procesos educativos. Igualmente, Patarroyo (2021) hace referencia a la *Concepción de la evaluación desde la medición y cuantificación*. Desde este juicio, los profesores consideran la evaluación como control y valoración propiamente formativa mediante los resultados o evidencias del proceso de enseñanza. Esto significa, que los aprendizajes de los alumnos son confirmados y medidos mediante el desarrollo de tareas y exámenes.

En este orden de ideas, en relación con el pensamiento de Santos (2011), la evaluación es considerada como un proceso integral que incluye dimensiones psicológicas, sociales y actitudinales. Esto indica que en ella podemos detectar las concepciones que tienen los maestros cuando le dan utilidad en el contexto escolar, en compañía de la comunicación interpersonal.



Ante lo expuesto, resulta propicio no solamente comprender en que consiste la evaluación sino realmente apoderarse de ella para garantizar un impacto en la práctica docente, no limitarse solamente con las técnicas o métodos que permiten evaluar sino también recoger estrategias que transformen los ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula de clases.

Ahora bien, siguiendo el recorrido ilustrativo de esta fase como factor necesario en el ámbito educativo, en pro de conseguir información valiosa para determinar la comprensión de los docentes con respecto al proceso de evaluación. Se muestran las expresiones que se disponen así:

*“...La evaluación sería entonces como una fuente de interacción entre estos dos procesos porque están directamente relacionados y a su vez, implica identificar precisamente esas fortalezas y debilidades que son evidentes entre el saber y el desempeño escolar...” P5.* Esta afirmación, representa la posición del educador en cuanto a una determinada conexión comunicativa para afianzar de manera asertiva las sapiencias que se incorporan en el saber-hacer en lo que resulta factible considerar los intereses y necesidades del contexto mediante el cual están inmersos los estudiantes con el fin de agrupar representaciones sociales y que, a su vez, se han valoradas para promover aprendizajes significativos dentro y fuera del aula de clases. Mediante esto se puede señalar, otra manera de considerar este proceso como una ***evaluación enfocada en las fortalezas y debilidades de las competencias***, con el fin de conocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que están inmersos en el contexto escolar.

Por otro lado, se presenta la narrativa del siguiente docente:

*... “la evaluación tomara un valor más representativo, es decir, que no nos quedamos con la evaluación escrita y la nota general de la misma, sino que contribuyera a los aprendizajes y moldearla desde una mirada más valorativa, más dinámica, también empleada no solo en la nota escrita, sino también en las actitudes y participación de los educandos...” p2.*



Resulta esencial mencionar a Hidalgo y Murillo (2017), asumen el papel de la evaluación como una herramienta de medición y control en la escuela. Lo que resulta adecuado verla de manera integradora para la labor docente y así garantizar un trabajo adecuado que potencie las capacidades de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos y planificados. En este sentido, la escuela asume un papel fundamental y determinante en la sociedad puesto que está centrada en la formación del sujeto y al mismo tiempo ofrecer una educación de calidad para involucrar seres autónomos y eficientes al medio que les rodea.

#### **4.5. Relación entre las concepciones curriculares y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación**

Sin lugar a dudas los hallazgos recolectados han permitido establecer un hilo conductor que conecte un camino o trayectoria en donde se esbozan las narrativas de los sujetos de estudio en relación con las categorías de análisis, teniendo en cuenta el último objetivo específico, que consistió en analizar la relación entre los significados que los docentes le asignan al currículo con los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación que realizan con los estudiantes; para luego contrastar los vínculos entre las concepciones curriculares de los docentes con estos procesos en conjunto..

**Tabla 9**

*Tabla de categorización de la investigación*

<b>Relación entre las categorías de análisis</b>								
<b>Categorías de análisis (Apriori)</b>	<b>Objetivo 1:</b>	<b>Objetivo 2:</b>	<b>Objetivo 2.1:</b>	<b>Objetivo 2:</b>				
	Concepciones que los docentes le asignan al currículo	Comprensión del proceso enseñanza	del de Aprendizaje.	Comprensión del proceso de Evaluación.				
<b>Categorías emergentes</b>								
	<b>Currículo como estrategia</b>	enseñanza que privilegia planeación educativa	que la planeación educativa	Aprendizaje como proceso planificado o estratégico	Evaluación como proceso integral			
	<b>Currículo como contenido</b>				Evaluación basada en evidencias y resultados de aprendizaje			
<b>Concepciones curriculares</b>		Enseñanza que atiende la naturaleza externa e interna del estudiante mediante metodologías diversas	que la del	Aprendizaje en contexto de flexibilidad curricular	Evaluación como proceso integral			
	<b>Currículo integral</b>	Enseñanza como postura centrada en el escenario social		Concepciones del aprendizaje relacionadas con Factores dispocionales y Condiciones del aprendizaje (edad, contexto, intereses)				
		Enseñanza que atiende la naturaleza externa e interna del		Atención a diferentes ritmos o estilos de aprendizaje				



	estudiante mediante metodologías diversas	Aprendizaje como desarrollo de procesos cognitivos
<b>Currículo como ruta de aprendizaje</b>		Evaluación enfocada en las fortalezas y debilidades de las competencias
<b>Currículo como construcción.</b>		Transición de la evaluación cuantitativa a la cualitativa en contextos emergentes

Fuente: Elaboración propia (2022).

De acuerdo con lo expuesto, la primera relación que emerge es la concepción del currículo como una estrategia planificada y el aprendizaje también concebido como un proceso estratégicamente planificado. Lo que indica que subyace en esta relación la idea de que todas las experiencias en el aula son planeadas y representadas por el maestro a través de la enseñanza.

Bajo esta perspectiva, el currículo prescrito como plan, determina las expectativas o requisitos que los docentes se plantean en relación con aspectos concernientes a los contenidos de las materias, las formas pedagógicas y didácticas de abordar las actividades de aprendizaje y enseñanza, y el proceso de evaluación. Esta percepción del currículo como estructura, guía, estrategia o plan, utilizado por las instituciones para el desarrollo de sus fines, es recogida también por Taba (1974) comprende el currículo como un plan de estudios, programa o modelo esencial para las actividades escolares, cuyo objetivo es apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta función de homogenización, se corresponde con la estandarización del currículo, el cual hoy en día las instituciones educativas y los docentes siguen y ponen en práctica para responder a las políticas de aseguramiento de la calidad educativa orientadas por el Ministerio de Educación Nacional. De esta manera, se establecen los contenidos que se desarrollarán durante el



año lectivo en los diferentes planes de áreas o de asignaturas para que se cumpla con lo que se espera que los profesores enseñen y los estudiantes deban aprender, de acuerdo con los estándares educativos plasmados en el currículo.

La categorización de los datos, representa que la concepción del currículo como estrategia es muy aproximada con la concepción del currículo como contenido, que también hizo parte de las representaciones emergentes en el pensamiento de los docentes valorados. En efecto, se destaca que no existe una relación con las comprensiones de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación ligados a esta categorización.

Sin embargo, estas dos concepciones principales llevan a concebir el currículo “...como un conjunto de planes de estudio...que sirve de guía a la Institución, a los planes de área, las temáticas a desarrollar...durante el año electivo” P3. En esa misma línea de ideas, se incluyen los “...programas... o metodologías que sirven para la formación de estudiantes...” P2. Y, la acepción del currículo como “...el conjunto de saberes, de proyecto, de aprendizaje y asignaturas...que manejamos en el proceso educativo de los estudiantes...” P1.

Además, los docentes participantes indican que gestionan la planeación estratégica del aprendizaje para lograr el desarrollo de rutas efectivas de aprendizaje. Lo cual requiere, según sus apreciaciones, diagnosticar los saberes previos, determinar las actividades previas o iniciales, el uso adecuado de la motivación conforme a los intereses y necesidades de los estudiantes, las formas de trabajo en equipo, así como, la valoración de la consistencia entre los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación. Igualmente, se consideran esenciales las formas de retroalimentación del proceso, la selección y desarrollo de los contenidos, y la atención a los referentes del currículo (pedagógico, filosófico, sociológico, antropológico, epistemológico, entre otros). En este contexto, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan los



docentes están orientados a partir de unas necesidades y problemáticas contextuales que se concretan en qué hacer, como hacer, para qué y cuándo hacerlo.

Atendiendo a, que tanto la enseñanza como la evaluación son procesos que son integrales y permanentes, se comparte lo que Gómez y Gamero (2016), argumentan que la evaluación, aunque es regida por unos lineamientos específicos que orientan la práctica educativa, los maestros tienen autonomía e integran matices al proceso de acuerdo a sus percepciones o creencias.

Por consiguiente, las voces interpretadas apuntan a las formas de gestionar la planeación metodológica de los aprendizajes, las características de los contextos; el uso de distintas estrategias motivacionales que despierten interés y que sean aplicables a los procesos evolutivos de los estudiantes (edad y los aspectos caracteriales de su personalidad e idiosincrasia).

Desde otra mirada, García (1975), considera que el currículo es un conjunto de actividades, experiencias de aprendizajes que viven los individuos en el ámbito educativo y a su vez promueve un desarrollo integral entre las personas que forman parte de una sociedad. Sin embargo, no se evidencia procesos y espacios de interacción didácticos, pedagógicos y disciplinares sistematizados que conlleven a un proceso de autorreflexión sobre esos modos de actuar en el aula, en el que se analice el perfil del estudiante y las competencias que se están fortaleciendo a lo largo del proceso formativo.

En esta perspectiva, la práctica de los docentes se esquematiza centralmente en una práctica que tiene como objeto la planificación y un modelo de parcelación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, recursos y evaluación, como una guía que dirige su práctica. Las narrativas que se relataron anteriormente dan soporte a esta lógica que se ajusta a la esquematización, segmentación, fragmentación y disposición del currículo con base en las



prescripciones de lo planificado en los documentos institucionales (PEI, Plan de Estudio, Plan de área, estándares, DBA, planes de asignatura, planes de clases y parcelaciones).

En cuanto a esta concepción del currículo integral, las ideas apuntan a tener en cuenta los planes de estudios desde una visión más sistémica, que privilegia el desarrollo humano del estudiante, la propuesta pedagógica institucionalizada, los objetivos, la evaluación, entre otros elementos; y, en el que se motiva a la flexibilidad en los contenidos dados, atendiendo a las particularidades del contexto y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de esta concepción del currículo integral, emerge una postura de los docentes valorados que se asume como cualidad manifiesta de un currículo como sistema. La concepción en este ámbito muestra que una parte de los docentes valorados contempla la integración de varios componentes como un sistema: Objetivos, contenidos, metodología, estrategias, evaluación, lo cual sugiere que tienden a establecer conexiones y a determinar un comportamiento estructural de estas invariantes de los modelos curriculares, quizá porque en sus roles de práctica curricular los han identificado como componentes articulados del diseño y el desarrollo curricular. En relación a esto, es pertinente admitir que la concepción del currículo asume una postura global hacia sus componentes integrando leyes internas de los mismos, con su estructuración y ordenamiento, lo que implica comportamientos, ideologías y las relaciones de coordinación y subordinación de sus elementos (Ortiz, 2014).

Esta concepción considera la articulación de necesidades e interés en el currículo, en el que los docentes plantean la estrecha relación con las necesidades diferenciales de los estudiantes y sus particulares ritmos de aprendizaje. Así mismo, advierten la importancia del contexto en el desarrollo de prácticas curriculares que incorporen experiencias formativas con elementos propios de la realidad inmediata para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos.



Desde esta concepción, se vincula al currículo con el contexto, estableciéndose como un elemento determinante la identificación de las necesidades, los ritmos, las condiciones del estudiante, entre otros aspectos, para plantear unos objetivos de aprendizaje claro y alcanzable. En este sentido, a juicio de Rodríguez (2006), la relación entre el currículo con el contexto devela un proceso pedagógico con base a la participación de diferentes asignaturas del saber, puesto que comprende la situación en el medio que se desenvuelven los estudiantes y este, para procurar un aprendizaje eficiente y llevar a cabo una formación integral que reconozca las necesidades del contexto.

De igual forma, esta articulación del currículo con las necesidades diferenciales de los estudiantes y sus particulares ritmos de aprendizaje, expone adicionalmente la concepción emergente de un currículo flexible, donde además de considerar los propósitos, metas y objetivos generales para toda la comunidad de estudiantes, se sostienen diferentes propósitos y oportunidades para que todos los estudiantes desde sus particulares ritmos de desarrollo y aprendizaje puedan acceder a los elementos de enseñanza y formación integral. Es decir, es un currículo que responde y organice la manera de aprender y enseñar teniendo en cuenta las diferencias sociales, morales, cognitivas y culturales, así mismo a partir de los estilos de aprendizaje de sus educandos, otorgando a todos la oportunidad de formarse (MEN, 2015).

Cabe resaltar, que los docentes del Centro Educativo el Llano venían realizando prácticas magistrales en relación con los procesos educativos evidenciando en ocasiones lo tradicional, lo metódico y una planeación esporádica, lo que señala la poca utilización de estrategias o técnicas que promovieran ambientes de aprendizajes genuinos. No obstante, con la llegada de la pandemia dichos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación tuvieron un giro que cobro relevancia, puesto que, tuvieron que desaprender para aprehender, lo cual movilizó la búsqueda de



herramientas para responder al fenómeno de confinamiento y de educación remota. A causa de esto, el componente curricular se vio de realizar ajustes mediante la flexibilización y articulación de las necesidades, diferencias de los estudiantes y sus particulares ritmos de aprendizajes.

Las respuestas dadas apuntan a soportar las vicisitudes que en el contexto de la pandemia se vivió, fue necesario el replanteamiento y movilidad de estrategias, para atender los intereses y particularidades de los estudiantes, así pues, surgió la necesidad de flexibilizar el currículo y reconstruir las metodologías y prácticas de enseñanza. Esto es, la adopción de estrategias formativas durante el contexto de la pandemia promovió procesos de flexibilización curricular, acompañamiento y seguimiento a los aprendizajes; intentando comprender la realidad de los estudiantes de manera integral y generar acciones concretas que guiaran un proceso de aprendizaje de manera más significativa.

Es importante precisar que, en correspondencia con lo expuesto por Consejo Nacional de Política Económica y Social (2021) que los efectos de la emergencia del COVID-19 han generado en el sistema educativo aumento de las brechas en el aprendizaje ya reinantes, máxime cuando las estadísticas estiman que, en el 96 % de los municipios del país, menos del 50 % de los estudiantes de educación básica y media mantienen acceso a las tecnologías informáticas y digitales que les permitan asumir sus estudios fuera de las aulas de clase; lo cual, tratándose de una escuela del sector rural, incide en incrementar aún más las brechas de calidad educativa por zona. En síntesis, las concepciones de currículo flexible para la atención de algunos intereses y necesidades formativas, emergieron en este contexto como una manera de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función a los constante cambios que enfrenta la educación.

Cuyos aspectos, hicieron hincapié por desarrollar un proceso de aprendizaje en contexto, una enseñanza que atendiera a la naturaleza externa e interna del estudiante mediante metodologías



diversas y demandando la fase de evaluación como proceso integral. Advierten que, en el medio rural, dada las limitadas condiciones de conectividad, fue necesario desarrollar guías de aprendizaje para el apoyo y acompañamiento pedagógico permanente y para el seguimiento de los aprendizajes. Los participantes manifestaron que el uso de metodologías y estrategias permitió fortalecer los aprendizajes y necesidades de los estudiantes, es decir, ello implicó actuar dentro de una flexibilidad curricular en la planeación, en las metodologías y en las prácticas.

Es en este marco de las concepciones sistémica y de flexibilización, donde se concibe la relevancia de los proyectos pedagógicos en el currículo, porque aportan e irradian a la vida de los estudiantes; ya sea, en la cimentación de la personalidad, la construcción de ciudadanía, la resolución de conflictos, el desarrollo de conciencia ambiental. Todos estos elementos en la perspectiva de garantizar valores de convivencia social y la articulación de los estudiantes con las necesidades y problemáticas del entorno.

En consecuencia, las concepciones están permeadas hacia una percepción de la necesidad del desenvolvimiento a través de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante el uso de herramientas TIC como forma de implementar el currículo por medios no presenciales.

Asociado a la concepción del currículo flexible, aflora la concepción del currículo como una construcción. En este sentido y significado, los docentes conciben una Gestión Pedagógica que se piensa como un conjunto de propiedades relacionadas con el Acompañamiento Pedagógico, las Estrategias Didácticas, el Trabajo en Equipo y la Evaluación de los Aprendizajes, las que se vinculan con propósitos o Metas Curriculares como: concientizar a los padres de familia de la importancia de apoyar el proceso educativo de los hijos; mejorar los procesos de aprendizaje; adquirir nuevos conocimientos mediante metodologías motivacionales y sociales que privilegien la participación, la interacción social, el trabajo en equipo; y, la evaluación de la efectividad de los



aprendizajes por distintos medios de evaluación, a partir de la identificación de oportunidades y falencias en el proceso.

Al tratarse de un currículo en construcción, permite realizar ajustes y mejoras al PEI, los planes pedagógicos y los acompañamientos que los docentes realizaron como mecanismo para la mejora de las metodologías de trabajo, lo que conllevó en examinar el proceso de evaluación implementada para dar evidencias de aprendizajes ante la situación vivida a nivel mundial. Ahora bien, con miras a la reestructuración del proceso de evaluación, se logró ver la *transición de la evaluación cuantitativa a cualitativa*, y que surge precisamente de las prácticas obtenidas por parte de los sujetos en estudio. Al respecto con el autor Alfaro (1996), define que la evaluación cualitativa se distingue como un elemento importante de investigación integral, mediante la cual se manifiestan situaciones o experiencias diarias de los educandos en su quehacer académico.

En síntesis, resulta eludible cuestionarse sobre las acciones pedagógicas que están encaminadas en el ámbito educativo y con ello se desarrollen funciones que van de la mano con el componente curricular, puesto que el rol del docente adquiere un valor significativo y esta permeado por su actuación en el aula mediante el direccionamiento de los procesos educativos. Para una mayor relevancia, se destaca que algunos participantes solían regirse por la planeación, actividades técnicas; en cambio otros se enfocaban en los estilos de aprendizajes del alumnado y a su vez, considerando el medio como el punto social de saberes y/o conocimientos que derivaban de las situaciones vivenciales con el fin de dar cumplimiento a los objetivos establecidos.

Sin embargo, esta mirada parece ampliarse y encuentra una percepción emergente que ubica una visión cuya concepción va más allá de la planificación estratégica y de la vinculación con los contenidos. Subyace una concepción de currículo integral que se relaciona con los procesos formativos que cobijan la transversalidad de esos saberes o contenidos con los contextos



específicos, lo que promovería el logro de un aprendizaje integrador, significativo y dinámico (Blanquicett y Guerrero, 2018).



## Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

A través del análisis obtenido mediante el hallazgo de los resultados, se determinan las siguientes conclusiones:

En cuanto al primer objetivo de este estudio relativo a las concepciones curriculares, permite afirmar que no existe una única manera de concebir el currículo, lo que determina el pensamiento y la conceptualización curricular de estos docentes, a lo largo de su experiencia, no se puede considerar dentro de una hegemónica unidad; lo que se advierte es una expresión polisémica de distintas acepciones del currículo, que entran en constante revisión, valoración, adaptación y construcción. Unas acepciones se muestran en un nivel más tradicional y técnico, y otras apuntan hacia una realidad interactiva e integral, lo cual responde a las nuevas situaciones, demandas y exigencias de los procesos formativos. En síntesis, emergieron cuatro acepciones centrales: el currículo como estrategia; el currículo como contenido; el currículo integral; y el currículo como construcción. De estas cuatro concepciones se derivaron subcategorías particulares asociadas a las voces de los participantes.

Algunas expresiones, que respaldan la concepción del currículo como estrategia, dieron lugar a tres sentidos agrupados así: el currículo como conjunto de estructuras, planes o guías; el currículo como sistema tecnológico de producción; y el currículo como experiencias planificadas de aprendizaje. En general, estas perspectivas conjugan la visión del currículo como prescripción o sistema ordenado de las diferentes intenciones de los docentes y del proyecto educativo institucional. Bajo este precepto, las actividades escolares tienen el cometido de homogeneizar el proceso de enseñanza- aprendizaje y de estandarizar el currículo, para responder a las políticas de aseguramiento de la calidad educativa emanadas del nivel central del Ministerio de Educación Nacional.



En ese orden de ideas, una de las significaciones considera el currículo como una ruta de aprendizaje, en la cual subyace la idea de que los docentes comprenden la orientación o dirección del aprendizaje de los estudiantes mediante actividades curriculares dinamizadoras. De igual forma, esta comprensión implica la distinción del currículo como experiencias planificadas de aprendizaje o rutas pedagógicas mediante las cuales se organizan los contenidos curriculares y se concretan las metodologías y estrategias aplicadas en el desarrollo de cada temática. Desde esta perspectiva, algunos de los docentes valorados estiman que el desarrollo de las clases permitiría a los estudiantes obtener las habilidades necesarias para la vida.

En lo concerniente a la concepción del currículo como contenido, emergieron dos subcategorías: el currículo como un conjunto de saberes, programas o asignaturas; y el currículo como reproducción y selección cultural de los saberes disciplinares. Bajo esta consideración, el currículo es representado como elementos aditivos o suma de temas que deben desarrollarse en un periodo determinado; dichos asuntos guardan relación con los conocimientos disciplinares. En este sentido, los docentes asumen el plan de estudio como un ordenamiento que fija los modos de oficiar en las asignaturas para lograr los conocimientos establecidos culturalmente y alineados como ineludibles de ser enseñados y aprendidos, de conformidad con el valor educativo y cultural que la sociedad les concede.

Por otra parte, haciendo referencia a la concepción del currículo integral, emergieron cuatro subcategorías: el currículo como sistema, la flexibilización curricular, la articulación de necesidades e interés en el currículo, y los proyectos curriculares.



Al interior de esta concepción del currículo integral, las ideas apuntan a tener en cuenta los planes de estudio desde una visión más sistémica, que privilegia el desarrollo humano del educando, la propuesta pedagógica institucionalizada, los objetivos, la evaluación, entre otros elementos.

También, se evidencia desde la llegada de la pandemia, la apreciación sobre la necesidad de la flexibilización curricular, lo cual les otorgó a algunos de estos docentes una posición más abierta y más reflexiva para llevar a la práctica distintas intenciones educativas, incluyendo tanto las planificadas como las espontáneas, y aquellas que resultan de adaptar o modificar las temáticas para responder a las necesidades escolares en medio de la crisis sanitaria.

Se puede decir, que a través de este trabajo de campo los maestros sintieron o vieron el currículo de una manera diferente, tomaron posición e hicieron su autoevaluación desde la práctica misma. Por ende, fue enriquecedor ver que se logró un proceso de dialogicidad de conocimiento colectivo en la comunidad del Centro Educativo, pues hubo retroalimentación, socialización y discusiones que solidificaron la pertinencia de hacer ajustes en la estructura curricular para dejar de lado esa perspectiva instrumentalista del currículo y para poner en escena elementos de la realidad que corresponden a la escuela viva, que debe reaccionar y atender las contingencias derivadas de experiencias inesperadas, como aconteció con la pandemia del Covid 19 a nivel global.

Acorde a la concepción del currículo como construcción, surgieron las subcategorías adjuntas: el currículo como Ajustes o mejoras del PEI y de planes pedagógicos; y el currículo



acoplado con la Gestión y las Metas curriculares. Esta perspectiva refleja, por parte de los docentes, una postura más abierta, reflexiva y tendiente a la búsqueda de propuestas de transformación y cambio de las experiencias en el currículo escolar. Con sus voces y miradas, los participantes sugieren una intervención activa en el currículo, proyectando ajustes a los planes de curso y al PEI, y recomendando mejoras a la enseñanza. También, aceptan como construcción del currículo aquellos aspectos que favorecen los procesos de aprendizaje, la formación docente y las innovaciones metodológicas. Así mismo, el respaldo al concepto de gestión y metas curriculares, se soporta en expresiones que muestran el pensamiento y las decisiones implícitas en las prácticas curriculares concernientes a la selección, organización, diseño y elaboración de actividades pedagógicas fundamentales para afrontar el currículo en el aula.

Por otra parte, en lo que atañe al segundo objetivo, las concepciones sobre el proceso de enseñanza están enfocadas hacia una mirada de planificación, comunicación de conocimientos y el reconocimiento de las necesidades del educando. Se hace visible una subcategoría emergente, sobre la enseñanza que privilegia la planificación educativa enfocada en las destrezas y en la atención a las necesidades y objetivos educativos que demarcan el componente de formación del estudiante, mediante un currículo presidido por una programación educativa dada dentro de las aulas. Otro elemento que se concluye, es la subcategoría emergente de enseñanza como postura centrada en el escenario social, enfocada en la socialización del conocimiento y llevar al estudiante a comunicar o compartir en los diferentes espacios lo aprendido, otorgándole participación ante lo colectivo.

En lo que corresponde a la comprensión sobre el proceso de aprendizaje, se puede inferir que los docentes destacan la importancia en la previsión de las actividades, recursos, y estrategias



que utilizarían en el aula con sus alumnos; en tanto, las acciones pedagógicas y ordenamientos que proponen en su planeación, permiten promover procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se relaciona la subcategoría emergente aprendizaje como proceso planificado o estratégico, donde se determinan acciones pedagógicas que motiven y afiancen las competencias de los estudiantes, pudiendo así influir en sus procesos escolares; se deja entrever otra subcategoría, el aprendizaje como desarrollo de procesos cognitivos. En esta, los participantes involucrados hacen énfasis en las acciones básicas del pensamiento destinadas a adquirir habilidades y destrezas propias para generar conocimientos.

Con respecto al proceso de evaluación, se derivan dos miradas desde la representación de los educadores: una previa a la pandemia, es decir los docentes obtuvieron una experiencia donde solamente procuraban obtener solo las notas escritas que les permitieran detallar el rendimiento académico de sus estudiantes, lo que admitió que la evaluación apenas era considerada de manera cuantitativa; sin embargo, la otra se originó por la emergencia sanitaria, donde se logró una nueva perspectiva que implica que este proceso se adapte a las necesidades del contexto y obtenga una valoración distinta a la que estaban acostumbrados, por tal razón se enfocaron más en la parte cualitativa, donde la reflexión intrínseca les permitió consolidar toma de decisiones importantes y pertinentes para tener en cuenta, además de los conocimientos, las actitudes, las competencias socioemocionales, la puesta en escena y la motivación por cada actividad realizada.

De acuerdo con lo expuesto, el último objetivo, es necesario alinear el papel fundamental y esencial que cumplen los docentes en el desarrollo de este componente y los esfuerzos encaminados al mejoramiento continuo de su propia praxis. Las evidencias recogidas establecer un hilo conductor entre las narrativas de los sujetos del estudio con las categorías de análisis. La



primera relación que emerge es la concepción del currículo como una estrategia planificada y el aprendizaje también concebido como un proceso estratégicamente planificado. Lo que indica que subyace en esta relación la idea de que todas las experiencias en el aula son planeadas y representadas por el maestro a través de la enseñanza.

La categorización de los datos, representa que la concepción del currículo como estrategia es muy aproximada con la concepción del currículo como contenido, que también hizo parte de las representaciones emergentes en el pensamiento de los docentes valorados. En efecto, se vislumbra que no es muy estrecha la relación del currículo como contenido con la comprensión que los docentes valorados ofrecen sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación ligados a esta categorización.

Las respuestas dadas apuntan a soportar las vicisitudes que en el contexto de la pandemia se vivió, fue necesario el replanteamiento y movilidad de estrategias, para atender los intereses y particularidades de los estudiantes, así pues, surgió la necesidad de flexibilizar el currículo y reconstruir las metodologías y prácticas de enseñanza.



## Recomendaciones

En este acápite se presentan las recomendaciones que se generaron a partir de los hallazgos obtenidos, las inquietudes y cuestionamientos mediante este trabajo investigativo. Las sugerencias se desglosan de la siguiente manera:

Al Centro Educativo El Llano, se le sugiere generar espacios de reflexión pedagógica como una alternativa esencial al componente curricular que dé respuestas a las necesidades del contexto escolar desde la transversalidad y la puesta en escena que parte de las experiencias de los docentes mediante su práctica y apunten al mejoramiento continuo de los procesos educativos.

En el estudio realizado, se requiere intervenir frente al curriculum en conjunto con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esto conlleva a pensar y reflexionar, que los educadores en todos los niveles educativos contemple la importancia de que el currículo y la planificación deben estar siempre interconectados, de tal modo que haya unas acciones pedagógicas que involucren más allá la transmisión de los contenidos, sino que motiven a transformar los ambientes en las aulas de clases y la aplicabilidad de estrategias con metodologías que promuevan capacidades y habilidades de manera congruente.

También desde la parte epistemológica, agrupar acciones que valoren los procesos del quehacer docente desde una perspectiva enfocada en sus competencias y conocimientos que permitan tomar conciencia de este y a su vez reflexionar críticamente en las trayectorias educativas y académicas.



Otro aspecto importante como sugerencia para las futuras intervenciones, es articular de manera adecuada los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación de tal manera, que se les permita identificar el impacto que tienen las concepciones curriculares en la formación académica, pedagógica e institucional.

A las secretarías municipales y departamentales se les recomienda promover una ruta de integración curricular que oriente la construcción de proyectos pedagógicos flexibles, desde la priorización de los aprendizajes esenciales y fundamentales hacia las trayectorias educativas con apoyo de los padres de familias, docentes y directivos.

Resulta eludible cuestionarse sobre las acciones pedagógicas que están encaminadas en el ámbito educativo y con ello se desarrollen funciones que van de la mano con el componente curricular, puesto que el rol del docente adquiere un valor significativo y esta permeado por su actuación en el aula mediante el direccionamiento de los procesos educativos.

## Referencias

- Alfaro, G. (1996). *Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias*. San José, Costa Rica: EUNA, Universidad Nacional.
- Álvarez, R. O. (2020). *Análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Archivo digital. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13478>
- Angulo, R. J. (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, *Teoría y desarrollo*, 17, 29  
[https://www.academia.edu/43351850/A\\_qu%C3%A9\\_](https://www.academia.edu/43351850/A_qu%C3%A9_)
- Aravena, M. (2013). *Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno*. [Tesis Maestría, Universidad de Chile]. Archivo digital.  
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135437>
- Arroyo, L. (2003). El consentimiento informado en la investigación científica. Marco jurídico. *Revista Jurídica de Seguridad Social*, 13, 83-96.  
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/rjss/juridica13/ensayo6.pdf>
- Arroyo, M., Baranda, S., Esparragoza, S, Jiménez. A. y Navarro. M. (2017). *Reconfiguración del currículo a través de un plan de mejoramiento en una institución del departamento del Atlántico* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Archivo digital.  
<https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7701?show=full>
- Bächler, R. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y*



- los procesos de enseñanza-aprendizaje* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo digital. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676621>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Blanquicett, A. y Guerrero, K. (2018). *Análisis del currículo y las prácticas pedagógicas de aula desarrolladas por los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de la educación básica primaria en la institución educativa domingo benkos biohó de bocachica, Cartagena- Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Archivo digital. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9340>
- Boulton-Lewis, G. M. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School Psychology*, (2)1, 19-38.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGRAW-HILL. [https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com\\_.pdf](https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf)
- Cabero, J., y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857163>
- Carvalho, M., Andrade, L. y Leite, C. (2020). Prácticas curriculares colectivas de los profesores del primer ciclo de la educación básica en Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2006-2021.

- <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/12714/10501>.
- Casanova, R., Arancibia, M. y Soto, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52),106-126.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610007>
- Castellanos, M. (2017). *Reflexión de futuros profesores sobre las prácticas de enseñanza* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. Archivo digital.  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/49019>
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* Paidós. <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/susana-celman-c2bfes-posible-mejorar-la-evaluac3b3n-y-transformarla-en-herramienta-de-conocimientoc2bf.pdf>.
- Chíquiza, M. (2016). *Formulación de lineamientos curriculares para la programación en la educación media en Colombia* [Tesis Doctoral, de la Universidad de Santo Tomás]. Archivo digital. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9861?show=full>
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1984). *Teacher's thought process*. East Lansing, Michigan: IRT, Michigan State University. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op072.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. Colombia, CONPES. (2021). *Política para la reactivación, la repotenciación y el crecimiento Sostenible e incluyente: nuevo compromiso por el futuro de Colombia* (4023).  
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%c3%b3micos/4023.pdf>
- Conti, P. S. (2013). *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en profesores de matemática y ciencias sociales del nivel secundario*

- [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital.  
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4516/CONTI\\_PEROCHENA\\_GONZALO\\_SEMEJANZAS\\_SECUNDARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4516/CONTI_PEROCHENA_GONZALO_SEMEJANZAS_SECUNDARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London, England: Sage.
- Cruz, P. (2020). *Propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico en la Fundación Colegio Generación Futuro Colombia del municipio de Girón-Santander* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital.  
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12089>
- Cuero, H. Palacio, M. y Quiñones, S. (2018). *Concepciones de los docentes sobre la enseñanza del pensamiento aleatorio en básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Archivo digital. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/541>
- Decreto 1290- 2009 (16 de abril de 2009). Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Díaz, C., Reyes, M. P., y Bustamante, K. G. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1).  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201>



- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill 2<sup>a</sup>.  
<https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Barriga, A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F., y Barrón-Tirado, M. (2020). Curriculum and Pandemic: Time of Crisis and Opportunity for Disruption. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-5.  
<https://doi.org/10.15359/ree.24-S.3>
- Durango, D. (2015). *Concepciones de curriculum de los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje- El Caso del Centro Educativo Coroza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba* [ Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/878/TO-18280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L y Fundación Paideia Galiza
- Flórez, P., Páez, J., Fernández, C.M., y Salgado, J.F. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. Doi:  
<https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- García, F. (1975). *La medición en la evaluación*. CNME-UNAM.



- Gadamer, H. (1995) *El inicio de la filosofía occidental*, España. Barcelona Padios
- Gaviria, M. (2021). *Concepciones sobre evaluación de los maestros de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista* [Tesis de doctorado, Universidad de Cartagena] <https://repositorio.unicartagena.edu.co/11227/11958>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giorgi, A. (1986). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press.
- Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22.  
DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.1
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, S. y Gamero, E. P. (2016). Concepciones de los docentes sobre la evaluación y su coherencia con los lineamientos institucionales y las prácticas evaluativas. En 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. 5, 6 y 7 de octubre, Montería (Colombia).
- Gómez, Z. (2018). Análisis de las prácticas de evaluación empleadas por los docentes de primer y segundo grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes de Facatativá.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/35021/u821218.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, R., Fernández, A. P., Cuevas, L.M., y Valle, A. (1998). Las estrategias de

- aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6),53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184033>
- Guarro, A. (2002). *Currículo y democracia*. Ediciones Octaedro.
- Guerra, J. (2017). *Concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa Nueva granada del municipio de turbo Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. <http://www.edunexos.edu.co/maestriaeducacion/vi-cohorte-cordoba/>
- Guzmán, S. (2020). *Gestión de la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa san Fernando del municipio de Amagá* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquía]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15157>.
- Hernández-Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Ibáñez, J. (1988). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez, A., y García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233),105-122. <https://revistadepedagogia.org/lxiv/no-233/pensar-el-pensamiento-del-profesorado/101400002461/>

- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 22(1), 193–205.  
<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24937>
- Maldonado, J, Rodríguez, R, y Rey, M. (2017). Las concepciones del currículo y su impacto en la práctica pedagógica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3 (1), 403-412.  
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/234/315>
- Marcelo, C. (1993). *El pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. aprendizaje visor.
- Martínez, C. (2018). *Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas: elementos que inciden en las competencias directivas* [Tesis de maestría, Universidad de la Sábana]. Archivo digital.  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34610/Tesis%20Carlos%20Martinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. F. (2020). *Concepciones docentes sobre calidad de la enseñanza universitaria* [Tesis de doctorado]. Archivo digital.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=291254>
- Marton, F. (1981). *Phenomenography-describing conceptions of the world around us*. Instructional Science. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00132516>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 227-300.

Mejías, E. (2019). *Evaluación e identidad docente: un impacto de una formación sobre evaluación autentica por competencias* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=7dFfH8j4Jvc%3D>

Ministerio de Educación Nacional-MEN (2015). Adaptaciones curriculares. Flexibilización curricular. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793.html>

Ministerio de Educación Nacional- MEN. (2012). Programa todos a Aprender: programa para la transformación educativa. *Guía 1 Sustentos del programa*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2016). Estrategia de Integración de Componentes Curriculares EICC [Curso virtual]. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://application.colombiaaprende.edu.co/course/index.php?categoryid=9>

Montes, G. (2020). *Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado* [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba]. Archivo digital.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3980?locale-attribute=en#:~:text=https%3A//repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3980>

Morchio, I., Astudillo, S., & Difabio, H. (2020). Learning Conceptions From a Phenomenographic Approach. Convergences and Differences Between Portuguese and Latin American University Students. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22.

<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.10>

- Moreno, E. A. (2002). CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. *Folios*, (16), 105.129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Reflexiones en progreso N.º 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_spa#:~:text=Las%20Reflexiones%20en%20progreso%20capturar%C3%A1n,nacionales%2C%20los%20marcos%20curriculares%2C%20el](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa#:~:text=Las%20Reflexiones%20en%20progreso%20capturar%C3%A1n,nacionales%2C%20los%20marcos%20curriculares%2C%20el)
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26) ,140-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00140.pdf>
- Osorio, A. (2021). Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 141-166. [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6758/Ciencias\\_Sociales\\_283.pdf?sequence=1](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6758/Ciencias_Sociales_283.pdf?sequence=1)
- Patarroyo, W. (2021). *Análisis sobre las concepciones de evaluación en un grupo de docentes de Bogotá* [Tesis Maestría, Universidad Antonio Nariño]. Archivo digital. [http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6428/3/2022\\_WilliamOrlandoPatarroyoCastillo.pdf](http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6428/3/2022_WilliamOrlandoPatarroyoCastillo.pdf)
- Perafán, G. A. (2000). *Epistemologías del profesor y enseñanza de las ciencias*. Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, A. y Jimeno Sacristán, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje, Revista Dialnet*, 42, 37 – 63.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Ponce, Naranjo, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: resignificaciones de la práctica docente. *Uisrael revista científica* 5, (2) ,9.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178260>
- Powell, J. & Anderson, R. (2002). Changing teachers' practice curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37 (1), 137 – 136.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ646216>
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, J.I. (2006). *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje*. Graó
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Editorial Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores*. Graó
- R. Moreno, E. A. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. *Folios*, (16), 105.129.  
<https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Restrepo, I. (2019). *Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes, que tienen los docentes de educación física de la institución educativa distrital unión europea* [Tesis de Maestría,



- Universidad externado de Colombia]. Archivo digital.  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1581>
- Robles, G, y Rojas, M. (2016). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 16 (32). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/>
- Rodríguez, M. (2017). *Evaluación de un currículo centrado en la formación integral de los estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Colombia]. Archivo digital.  
<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/15327>
- Rodríguez, M. (2016). *Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Archivo digital. <https://idus.us.es/handle/11441/34775?locale-attribute=en>
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, (6) ,63-82.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165005>
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. Archivo digital. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5017>
- Rosário, P., Grácio, M., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 11-12.  
[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP\\_13-10.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP_13-10.pdf?sequence=1)

- (Romero, J. G. R. (2013). Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. [Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM Católica].
- Rué, J. (1996). Concepciones y prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 58-64.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36182>
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Editorial Universitas.
- Sacristán, G. (1989). Personalidad docente, currículo y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 7, 3-21. <https://idus.us.es/handle/11441/59173>
- Salgado, M. y Medel, J. (2015) *Gestión curricular al servicio de los aprendizajes significativos* [Tesis de maestría, Universidad del Bío Bío]. Archivo digital.  
[http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/377/1/Salgado\\_Bustamante\\_Marianela.pdf](http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/377/1/Salgado_Bustamante_Marianela.pdf)
- Saljö, R. (1979). *Learning about learning*. Higher Education.
- Santiváñez, L. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U.
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69–80.  
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/issue/view/4752>
- Santos, M. A. (2011). La evaluación como aprendizaje. *Narcea*.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57 (1), 1 – 22.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel.

Tobón, S. (2016). *Concepciones, percepciones y práctica docente sobre la relación maestro alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el grado transición de la Institución Educativa Comunitarios Cerritos de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital.

<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/182d4557-cc3b-42a1-9c3b-dcb7ca25cc86/content>

Torrente, N. (2022). *Influencia del concepto y concepciones sobre competencias en las actitudes y los modelos de actuación de los docentes al enseñar y evaluar el aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Archivo digital.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/5136/Noratorrentevelasquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unesco (2016). Qué hace a un currículo de calidad. [sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/que-hace-a-un-curriculo-de-calidad.pdf](https://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2017/04/que-hace-a-un-curriculo-de-calidad.pdf)

Van Dijk, E. y Kattmann, U. (2007). A research model for the study science teacher` PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 885 – 897.

Van Rossum, E.J., Deijkers, R. & Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *High Educ*, 14, 617–641

<https://doi.org/10.1007/BF00136501>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa. La investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

[https://www.academia.edu/15546889/Vasilachis\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.academia.edu/15546889/Vasilachis_investigacion_cualitativa)



- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222145.pdf>.
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Graó.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Zilberstein, J., Silvestre, M. & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.



## Anexos

### Anexo 1. Carta de Validación

#### CARTA DE SOLICITUD PARA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

##### Ciudad y Fecha:

**ASUNTO:** Validación de instrumentos para la recolección de información del trabajo de investigación.

##### Cordial Saludo.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración para la revisión de los instrumentos de recolección de datos de información que se anexan, con el fin de determinar su validez, para ser aplicado en la investigación de grado *titulada* “**CONCEPCIONES CURRICULARES DE LOS DOCENTES EN EL CENTRO EDUCATIVO EL LLANO DE SAN MARCOS SUCRE**”; requisito para optar al título de Magíster en Educación.

Su participación es fundamental con la revisión de pregunta, esto se realizará con el fin de juzgar su concordancia con los objetivos, las categorías y subcategorías de la investigación. Las modificaciones que usted considere necesarias serán de gran utilidad.

Agradezco devolver este documento con la mayor brevedad posible, a través de correo electrónico ([veryis@hotmail.com](mailto:veryis@hotmail.com)) ([briandavergara-ibarra@hotmail.com](mailto:briandavergara-ibarra@hotmail.com))

Agradeciendo de antemano su ayuda y valiosa colaboración.

**Anexo 2. Constancia de juicios de expertos****CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO**

Yo, \_\_\_\_\_ titular de la cédula de ciudadanía número No. \_\_\_\_\_, a través de la presente certifico que realicé el juicio de experto al presente instrumento diseñado por *Brianda Vergara Ibarra identificada con CC 1.067.940.852 y Yisenia Vergara Vergara, identificada con CC 1.102.860.567* para la investigación referente al trabajo de grado titulado “Concepciones curriculares de los docentes del Centro Educativo El Llano en el municipio de San Marcos-Sucre”.

En Colombia, a los.....Días del mes de..... Del Año 2021.

**Atentamente,**

---

**Firma**



### Anexo 3. Consentimiento Informado

## FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

### Cordial Saludo Estimado Docente

La presente es para informarles y al mismo tiempo invitarlos a participar en la implementación de la investigación en curso que tiene como título ***“Concepciones curriculares de los docentes del Centro Educativo El Llano en el municipio de San Marcos Sucre”***, teniendo como objetivo las concepciones curriculares que poseen los docentes del Centro Educativo El Llano en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.

Conforme a la unidad investigativa de parte de los maestrantes en *formación Brianda Vergara Ibarra Y Yisenia Vergara Vergara*, queremos manifestarles que su apoyo y participación en este proceso será de mucha utilidad, por lo cual se requiere que ustedes voluntariamente firmen este consentimiento que certifique de manera voluntaria ser partícipes de este trabajo.

De acuerdo con lo anterior, una vez leído el consentimiento firmo la siguiente autorización:

He leído el procedimiento descrito por parte de la unidad investigativa, voluntariamente firmo este consentimiento yo ----- Cedula-----de -----  
-----docente de aula de la básica primaria.

*Lo anterior se firma (Mes/     ) (Día /     ) (año/     ).*



#### **Anexo 4. Entrevista semiestructurada.**

Estimado docente, le damos la bienvenida a participar de la investigación titulada **“CONCEPCIONES CURRICULARES DE LOS DOCENTES EN EL CENTRO EDUCATIVO EL LLANO DE SAN MARCOS SUCRE**; sus aportes son de gran importancia para el logro del objetivo de esta tesis de maestría, la cual propone “Interpretar las concepciones curriculares que poseen y realizan los docentes del Centro Educativo El Llano en relación con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes”.

**Objetivo:** Identificar las concepciones que los docentes le asignan al currículo.

Lo invito a responder las siguientes preguntas cuyas respuestas se convierten en nuevo conocimiento para el proyecto de investigación.

**Fecha:** D\_\_\_\_ M\_\_\_\_ A\_\_\_\_

**Nombre del participante: (opcional)** \_\_\_\_\_

**Nivel de educación en que labora:**

#### **ÍTEMS**

1. ¿Qué concepto tiene sobre currículo?
2. ¿Cómo ha influido lo que usted cree y piensa sobre el concepto de currículo en el proceso de su quehacer docente?
3. ¿qué aspectos tiene en cuenta para formular los objetivos dentro de su área?
4. ¿Cómo las necesidades e intereses de sus estudiantes se relacionan con los aspectos curriculares que usted lleva a cabo en el aula?



5. ¿Cuáles son los proyectos curriculares que se manejan en la institución? ¿Para usted cuales tienen mayor importancia y por qué?
  
6. Entendiendo que los componentes del currículo son objetivos, contenidos, metodología, evaluación, ¿Cuáles considera usted aportan a generar interés y motivación en los estudiantes por el aprendizaje?
  
7. ¿Qué aspectos tiene usted en cuenta al momento de diseñar las actividades escolares?
  
8. En el proceso de construcción del currículo, ¿qué modelo pedagógico ha determinado la institución? ¿De qué manera se evidencia este modelo en las prácticas escolares?
  
9. ¿Qué herramientas o recursos utiliza para potenciar las habilidades o competencias de sus estudiantes?
  
10. ¿Qué piensa usted acerca de la flexibilidad curricular en los procesos educativos?
  
11. Según su percepción ¿Cuáles son los elementos del currículo que permiten una transformación social?
  
12. ¿Qué acciones pedagógicas realiza usted para poder cumplir con las metas curriculares?
  
13. ¿Cuál cree usted que es la relación existente entre el currículo, desarrollo de competencias y el proyecto de vida de sus estudiantes?
  
14. ¿Cómo se involucra a la comunidad educativa a participar en el diseño, ejecución y evaluación curricular de la institución?



## **Anexo 5. Grupo de Discusión.**

### **FORMATO GRUPO DE DISCUSIÓN**

Buenos (días/tardes/), Estimado docente le damos la bienvenida a participar en la investigación titulada **“Concepciones curriculares de los docentes del Centro Educativo El Llano en el municipio de San Marcos-Sucre”**; sus aportes son de mucha importancia para el logro del objetivo de esta tesis de maestría que consiste en Describir las comprensiones que tienen los maestros acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que realizan con los estudiantes.

En este grupo están en total libertad de expresar sus opiniones, comentarios y pensamientos.

#### **🚩 ÍTEMS**

1. ¿De qué manera la situación de la pandemia influyó en la implementación de estrategias y metodologías para la orientación de las clases?
2. ¿cuál es la relación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación?
3. ¿cómo visibiliza el proceso de enseñanza a partir de su experiencia?
4. ¿Qué les permitió a ustedes como docente, reflexionar desde su ejercicio o quehacer sobre el proceso de evaluación?
5. ¿Cuál es la importancia de la planeación del currículo en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación?

### Anexo 6. Actividades de acompañamiento pedagógico



