

Análisis curricular al Plan de formación docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, bajo el concepto de “pertinencia educativa” (ámbitos pedagógico y didáctico) desde el modelo de evaluación de Daniel Stafflebeam (Modelo CIPP).

Jennifer Alexandra Mora Saray

María del Pilar Córdoba Mosquera

Facultad de sociedad, cultura y creatividad, Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano

Trabajo de Grado

Gustavo Adolfo Díaz Contreras

Bogotá, 2025

Resumen

La presente investigación expone un análisis curricular al Plan de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, bajo el concepto de “pertinencia educativa” (ámbitos didáctico y pedagógico), aplicando como enfoque metodológico el Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto). Este modelo de análisis cualitativo se distingue por su capacidad para analizar de manera diferenciada las distintas fases de construcción e implementación del currículo educativo, permitiendo una evaluación integral. A través de este enfoque, se pueden identificar las fortalezas del proceso y las áreas a optimizar, como la actualización de los contenidos curriculares a las necesidades identificadas en las fases iniciales de la aplicación del modelo y las divergencias de percepciones entre los actores relevantes del proceso educativo. Busca comprender cómo la institución educativa incorpora transversalmente, la pertinencia educativa en su currículo, asegurando que el proceso de formación docente refleje este enfoque tanto a nivel pedagógico como didáctico, impactando directamente en la preparación de los futuros maestros. Los hallazgos evidencian que el modelo evaluativo curricular no solo permite identificar áreas de mejora en la calidad educativa de la institución y del programa de formación docente, sino que puede desempeñar un papel estratégico en los procesos futuros de acreditación. Sin embargo, se identifican desafíos significativos con respecto a la recolección de información desde la percepción de actores tan importantes como egresados, pues su ubicación y contacto es limitada. En síntesis, el modelo no solo constituye una herramienta rigurosa para el diagnóstico contextual socioeducativo, sino que sus hallazgos reafirman la pertinencia de la presencia de la Escuela Superior el Jardín de Risaralda, por las características propias de la región y porque sigue desempeñando un rol fundamental en el inicio de formación de docentes con un impacto significativo en el ámbito rural.

Palabras clave: Evaluación curricular, modelo CIPP, pertinencia educativa, formación docente.

Introducción

Según lineamientos expuestos en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2026: “La educación es pertinente cuando existe congruencia con las condiciones, necesidades, normas que regulan la convivencia social y las características concretas de los educandos en sus entornos, naturales y sociales de interacción”, para lo cual hay que reconocer la importancia del contexto y adaptar el currículo a sus exigencias.

Esta propuesta de revisión y su análisis posterior, nos permite desde el concepto de “pertinencia educativa”, comprender el marco normativo del currículo e identificar la estructura del programa de formación docente y su alineación con las necesidades actuales del contexto socioeducativo de la institución de educación superior, Normal Superior el Jardín de Risaralda.

Parafraseando el primer inciso del artículo número 6, de la declaración emanada del Encuentro Mundial de Enseñanza Superior del siglo XXI en París, se dice que la “pertinencia en la educación superior, debe ser evaluada considerando la correspondencia entre las expectativas de la sociedad y el papel que desempeñan las instituciones educativas que la ofrecen. Esto implica mucho más que principios éticos, pensamiento crítico o imparcialidad política. Debe haber una vinculación entre los desafíos sociales y las demandas del mundo laboral. Para lograrlo, es fundamental que las directrices a largo plazo se basen en las necesidades y objetivos de la sociedad, respetando la diversidad cultural y promoviendo la protección al medio ambiente, así mismo, garantizar el acceso a una formación general integral como una educación especializada, interdisciplinaria, enfocada en el desarrollo de competencias y actitudes que permitan a los individuos adaptarse a distintos contextos y transitar entre diversas áreas de trabajo” (Sarmiento y Tovar, 2007)

Por lo anterior, es necesario hacer énfasis en que el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 clasifica las Escuelas Normales Superiores como instituciones autorizadas para formar educadores en niveles de preescolar (educación inicial), y en el ciclo de Educación Básica Primaria, desde ese marco legal. Esta propuesta de investigación propone abordar los procesos de formación docente de estas escuelas, desde un análisis curricular, específicamente en la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, sobre el criterio de pertinencia educativa (ámbitos pedagógico y didáctico) para el contexto local, por lo cual partimos desde el siguiente interrogante: ¿En qué medida el currículo del Programa de Formación docente de la Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda, orienta la formación docente teniendo en cuenta la pertinencia educativa y las características de su contexto socioeducativo?.

De hecho, el Plan territorial de Formación Docente 2021 – 2025, documento elaborado por la Secretaría de Educación Departamental, desde el área de Gestión de Calidad Educativa, para los niveles de preescolar (Educación Inicial), básica y media, construyó este marco, orientando los parámetros de gestión y ejecución de los currículos a través de planes

territoriales de formación docente que, además, se acogen a las indicaciones generales del Plan Decenal de Educación (PDEE) 2016 -2026.

Para ellos, uno de los componentes más importantes del Plan Territorial para el logro de la calidad educativa, es el nivel de formación docente, que hace parte del ente departamental del cual un 4.1% ostenta el título de normalista superior o Tecnólogo en Educación, con Grado 1 en escalafón docente y de los cuales, casi un 95% es egresado de la Escuela Normal superior el Jardín de Risaralda, institución con un objetivo de formación única en el departamento y donde se desarrollará la propuesta de investigación (Ministerio de Educación, 2017).

Conviene subrayar que este estudio considera cifras dadas por el DANE (Censo, 2018), del departamento de Risaralda, que tiene una población de 978.614 habitantes, con participación relevante de etnias afrodescendientes con un 5.07 % e indígenas con un 2.88 %. Un 78.41% se ubica en zonas de cabeceras municipales y el 21.6% en ruralidad y otros espacios, por lo cual dicha población podría representar un componente socioeducativo significativo para el plan territorial de formación docente que se pretende ejecutar.

Es importante destacar que 227.179 habitantes que representan el 23.73% de la población departamental son niñas y niños de 0 a 14 años, población infantil para la cual, es crucial la educación y que ha tenido un incremento significativo debido a las dinámicas migratorias, que han afectado al país en los últimos años. Por lo tanto, el hecho de contar con docentes más calificados podría mejorar su calidad educativa gracias a un plan territorial de formación docente que tiene en cuenta las características particulares de su población objetivo.

En el reconocimiento de las prácticas pedagógicas que estas instituciones deben tener plasmado en su currículo, se debe fomentar el proceso de mejora en la formación docente. García (2021) señala que la educación debe transformarse y sus prácticas deben reconfigurarse, porque la sociedad y sus costumbres están en un constante cambio y los docentes, directivos y demás actores deben tener un cambio en su proceso, entendiendo las diferencias particulares y los elementos relacionados.

Desde esta mirada es importante reconocer que la calidad de la formación docente influye en el desarrollo educativo de los estudiantes, por lo cual se convierte en el tema de interés dentro de esta investigación, ya que se reconoce que en la Normal Superior el Jardín de Risaralda, se debe contemplar una alineación de las necesidades educativas, teniendo en

cuenta el contexto, las diferencias culturales, los recursos y los desafíos dentro del proceso. Por ende, evaluar y ajustar las practicas institucionales determinando fortalezas y debilidades, contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa y la experiencia del estudiante en su proceso de formación.

Ahora bien, este trabajo de grado propone como objetivo general realizar un análisis curricular del proceso de formación docente del programa complementario de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, bajo el modelo de Stafflebeam, desde donde nos planteamos alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivos

General

Analizar la pertinencia educativa del currículo de formación docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, a la luz del modelo de evaluación curricular de Daniel Stufflebeam (Modelo CIPP).

Específicos

1. Contrastar las características del contexto social e institucional del proceso de formación docente en la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, estableciendo una relación con las necesidades educativas de sus estudiantes, en los ámbitos pedagógico y didáctico.
2. Identificar las capacidades y estrategias pedagógicas y didácticas presentes en el programa de formación docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda y su coherencia con el concepto de “pertinencia educativa”.
3. Identificar la interacción que existe entre el proceso de formación docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda y la pertinencia educativa, a la luz del modelo de evaluación cualitativo CIPP, considerando la cadena de implementación de su currículo.
4. Proponer estrategias de mejora para fortalecer la pertinencia educativa del currículo de formación docente, asegurando su coherencia con las necesidades del contexto y los principios del modelo de evaluación adoptado para este análisis.

Antecedentes

La realidad social y educativa actual ha demostrado que muchas de las estrategias educativas propuestas por diferentes gobiernos, han “fallado”; seguimos padeciendo las consecuencias de una educación con bajos estándares de calidad y amplias brechas en desigualdad, sobre todo si comparamos contextos rurales y urbanos.

En este sentido como lo expone (Gutiérrez, 2109), es impostergable pensar en un currículo que incorpore cursos y asignaturas que permita desarrollar iniciativas para contextos específicos, lo cual implica “avanzar hacia un entendimiento de la escuela vinculada con las comunidades sociales y los territorios en que se encuentran”. De este modo es incuestionable, la demanda que hacen los territorios en requerir urgentemente especificidades para sus procesos educativos, con el objetivo que sean integrales y sobre todo reales.

Por lo que se refiere a investigaciones previas, se puede destacar un estudio descriptivo realizado en Cuba en el municipio de San Luis en el Centro Mixto Hermanos Saíz Montes de Oca durante el período de septiembre 2021 a 2022. Se obtuvo como hallazgo que un referente clave en la forma en cómo se dirigen las acciones educativas reside en el currículo, ya que en él se depositan los elementos necesarios para la adquisición progresiva de conocimientos (Cruz et al; 2023).

El estudio tuvo en cuenta métodos empíricos y teóricos, por lo cual dentro de la categoría de teóricos se incluyeron los siguientes:

- Histórico-lógico: permitió un acercamiento a las teorías y conceptos en el desempeño profesional de los docentes
- Análisis-síntesis: permitió identificar la estrategia pedagógica con la cual se busca mejorar el desempeño de los docentes
- Modelación: permitió realizar proyecciones acerca de la estrategia pedagógica
- Enfoque de sistema: integró los resultados de la investigación para comprender las relaciones de subordinación e interdependencia de la estrategia pedagógica

Con respecto al componente empírico se realizaron entrevistas a docentes y directivos con base en el proceso de mejora de las acciones educativas de los docentes en la institución. Igualmente, se realizaron observaciones de las prácticas docentes para conocer su estado actual y un análisis documental con el fin de revisar los planes de estudio, planes de trabajo e informes para comprobar en qué medida se evidencia una mejora en la práctica profesional de los docentes (Melgarejo, et al; 2023).

Se demostró que era necesario crear una estrategia pedagógica que lograra contribuir al desempeño docente teniendo en cuenta al currículo como herramienta. Por lo cual, es relevante la sistematización a partir del currículo nacional, del proyecto curricular institucional, de la planificación anual, las unidades, los proyectos o módulos de aprendizajes y sesiones de aprendizaje (Melgarejo, et al; 2023).

De hecho, el estudio revela que el acto didáctico moviliza recursos hasta concretizar los aprendizajes con el desarrollo de actitudes, habilidades, capacidades y competencias el docente en formación (Melgarejo, et al; 2023).

Para trabajar la parte empírica se observaron 10 docentes de secundaria abordando la estrategia pedagógica que cuenta con objetivos, etapas y acciones a desarrollar dentro de un sistema elaborado. Gracias a esta herramienta, se concentran los ideales, aspiraciones y expectativas de la sociedad vista como un todo y se presentan situaciones de aprendizaje variadas en la relación pedagógica con el alumnado (Melgarejo, et al; 2023).

Por otra parte, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Países Bajos realizó un estudio en 2022 con 29 desarrolladores de currículo divididos en siete equipos de diferentes áreas como: salud, ingeniería, negocios y química en el cual se incluyeron profesores, investigadores, coordinadores de prácticas, directores de instituciones educativas (Vreuls et al.,2022).

La finalidad era explorar cómo los desarrolladores de currículo en la educación superior estructuran un currículo que logre adaptarse a los cambios en el ámbito profesional. Se implementó un enfoque cualitativo con base en entrevistas abiertas realizadas a los desarrolladores de currículo. Igualmente, se escogieron participantes con un nivel de experiencia variado en el desarrollo curricular (Vreuls et al.,2022).

Al recopilar y analizar la información, hubo cuatro hallazgos importantes. El primero se refería a la importancia de tener un currículo flexible, abierto y auténtico que permita actualizaciones constantes. El segundo, hace referencia al contexto desafiante al que se enfrentan los desarrolladores por la burocracia en las instituciones. El tercero se relaciona con la participación de los grupos de interés, lo cual en ocasiones es difícil. El cuarto tiene que ver con el poco apoyo práctico y la gestión de recursos en la creación de currículos (Vreuls et al.,2022).

Se concluye que el desarrollo de un currículo receptivo se da a través de un proceso continuo y de manera interactiva, con una participación importante de los interesados, pero los desarrolladores curriculares se enfrentan a diferentes desafíos como la falta de apoyo, la burocracia institucional y las barreras para incluir a los grupos de interés. Es pertinente contar con un currículo más interactivo y fluido (Vreuls et al.,2022).

De igual importancia, University of Louisiana System realizó un estudio en 2023 con profesores universitarios de tiempo completo que impartían clases de español y francés en los niveles principiante e intermedio en la última década. El objetivo era indagar cómo los profesores adaptan el currículo de los cursos teniendo en cuenta los libros de texto y cómo logran ejercer su liderazgo en un nivel instruccional (Parker, 2023).

Así mismo, se implementó una encuesta con escala Likert teniendo en cuenta estudios previos acerca de libros de texto de idiomas, teorías de aprendizaje en adultos y prácticas de enseñanza que son relevantes a nivel cultural. Se evidenció que los docentes no se basan solamente en libros de texto, sino que contribuyen con conocimientos culturales y experiencias en el desarrollo de sus clases en aras de ofrecer un currículo de alta calidad y pertinente (Parker, 2023).

Por otro lado, la Universidad de Pensilvania junto con el Hospital de Niños de Filadelfia y la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Pensilvania realizó un estudio con 19 profesores de preescolar en un distrito escolar en Estados Unidos entre 2016 y 2018 (Fink et al., 2025).

De hecho, los profesores de preescolar implementaron un currículo de alfabetización durante un ensayo controlado y fueron entrevistados un año más tarde. Se indagaron los factores que influyeron en su implementación, a través de unas entrevistas semiestructuradas y una metodología cualitativa (Fink et al., 2025).

De este modo, los investigadores concluyeron que hubo falta de apoyo a nivel administrativo y se impusieron enfoques escolares que afectaron la continuidad del currículo en algunas de las instituciones. Adicionalmente, la implementación sostenida del currículo depende de la percepción que tenga el docente acerca de su efectividad, del apoyo a nivel administrativo y de las políticas del gobierno. Se considera fundamental la inclusión de los profesores en el momento de tomar decisiones o hacer modificaciones al implementar el currículo (Fink et al., 2025).

Otro estudio relevante fue desarrollado por La Universidad de Salford, la cual incluyó 42 alumnos de segundo y tercer año de pregrado de Psicología. El objetivo era innovar el

currículo de psicología cognitiva teniendo en cuenta un enfoque de co-creación de valores compartidos entre docentes y estudiantes (Galpin et al., 2022).

Durante la primera etapa se desarrollaron ocho ideas curriculares que podrían ser potenciales en un taller de ideación. Igualmente, se realizó una encuesta en línea para que estudiantes y docentes evaluaran las ideas y formularan unas nuevas. Se hace énfasis en la importancia de la autonomía y la necesidad de tener metodologías más interactivas. El hecho de involucrar a los estudiantes en la creación del currículo mejora su motivación y sentido de pertenencia (Galpin et al., 2022).

Para este estudio es fundamental reconocer que, en el contexto educativo colombiano, las Escuelas Normales son una respuesta a la necesidad de formar docentes capacitados con calidad para la educación inicial de niños, niñas y jóvenes. Se han creado desde hace ya muchos años, reformas, leyes y decretos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, implementar estrategias y metodologías acordes con la Política Pública Educativa creada por el Ministerio de Educación Nacional (Muñoz, 2020), para organizar de forma coherente todo el sistema que acompaña este trabajo. Así pues, la formación de normalistas permite poner en práctica los saberes, encaminado al desarrollo de las dimensiones sociales, afectivas, motrices e intelectuales de esta población.

En el nivel de la educación superior, las instituciones crean las Escuelas de Educación para fortalecer a los normalistas y darles titulación profesional, para elevar la exigencia y hacer que los procesos pedagógicos tengan una mejora.

En cuanto a las practicas normalistas, es posible reconocer que vienen acompañadas de conocimientos que se imparten dentro del aula y se vuelven transcendentales en la educación de la primera infancia, por ello la importancia de dar continuidad con su proceso formativo profesional, otorgando mejores habilidades y posicionamiento en los entornos educativos. Estas instituciones de educación superior establecen planes de desarrollo que buscan tener calidad educativa y un gran impacto en la población y en la sociedad. La UNESCO habla de la educación superior como un bien público, que debe ser pertinente y de calidad, garantizar y cumplir las necesidades de la comunidad, formando profesionales idóneos según la realidad educativa de Colombia y allí la pertinencia debe revisarse y actuar, ya que, hasta ahora, no se han identificado instrumentos puntuales, con los que se puedan medir con exactitud el valor de la pertinencia educativa.

Es entonces cuando el Plan Decenal busca brindar calidad educativa y cobertura en todas las comunidades, a través de un proceso de mejora con espacios de acceso y fortalecimiento de habilidades docentes, comprendiendo las diferencias poblacionales y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual, se busca el cumplimiento de la ruta de formación desde el nivel de primera infancia, hasta educación superior.

De este modo, el Municipio de Pereira, en su Plan Territorial de Formación Docente 2022-2023, plantea las políticas educativas de formación a los docentes según las necesidades territoriales que, de acuerdo con la Ley General de Educación actual, contempla la formación del educador con calidad y ética. Igualmente, se hace énfasis en las brechas y dificultades sociales presentes y los conflictos familiares que pueden enfrentar los estudiantes.

Habría que decir, que también se busca fortalecer la formación científica y los procesos pedagógicos, para lo cual es necesario tener claros los siguientes conceptos, en torno a los cuales girará esta investigación, como lo son: currículo, Escuela Normal Superior, formación inicial docente, educación multicultural.

Referentes conceptuales

Currículo es una **palabra** latina que procede de la **palabra** CURSUS, **que significa** carrera, curso. Dentro de este plan de formación de la Escuela Normal Superior Jardín de Risaralda, se establece una coherencia entre los contenidos de acuerdo con la disciplina relacionada. Cuenta con metas de aprendizaje, de contenido, de secuencia, recursos educativos y de la forma de evaluación.

Ante todo, el currículo debería apuntar al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, para que alcancen capacidades plenas y necesarias, para su desempeño en cada etapa y enfrentar la adultez y su vida profesional, satisfaciendo las exigencias y demandas de la sociedad de la que hoy forman parte. El compendio de objetivos y contenidos propuestos debe ser asequible para todos los estudiantes, ofreciendo altas posibilidades de adaptarse (flexibilizarse), según las prioridades y características de cada uno.

Autores como Arias; et al (2022), afirman que la flexibilidad curricular solo se puede contextualizar desde el punto teórico-práctico, según la posibilidad de adaptar o modificar sus componentes didácticos, para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Se resalta que, según el criterio anterior, es relevante la adaptabilidad curricular

como característica coherente con el concepto de pertinencia, pues deben considerarse particularidades y contextos educativos como condiciones primarias para tomar decisiones con respecto a la modificación de sus componentes.

En una aproximación conceptual del currículo es importante para la contextualización la relevancia de esta propuesta, tener en cuenta una fase de estructuración del currículo, desde la cual se atienden las necesidades y demandas del contexto sociocultural que organiza o sistematiza de forma progresiva los contenidos que se transfieren o desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje (Malagón et al; 2019, p.13). Por otra parte, es relevante entender que, durante la fase del diseño curricular, hay acciones organizacionales tenidas en cuenta para favorecer cambios específicos y su desarrollo. Del mismo modo, derivada de la intención de mejoramiento curricular hay una estructuración institucional y modificaciones en el objetivo general.

Por ende, los modelos de diseño curricular, así como los enfoques tienen múltiples estructuras, que permiten abordar diferentes problemáticas educativas con dimensiones como la epistemológica, la dimensión social, psicoeducativa y la dimensión técnica.

La perspectiva de diseño curricular desde donde se quiere desarrollar esta propuesta de análisis es la del currículo como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción, que se encuentra dentro de un grupo de modelos curriculares, muy representativos propuestos por Frida Díaz (1993), los cuales están centrados en corrientes: tecnológicas, críticas alternativas, también conocidas como sociopolíticas o reconceptuales y psicopedagógicas o constructivistas.

Conviene subrayar que, el currículo como construcción del conocimiento y como propuesta de acción, centra su problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas del contexto. Del mismo modo, se busca reafirmar la autonomía del docente con el fin de realizar proyectos relevantes para el alumno a través de las siguientes fases de estructuración: planificar, evaluar y justificar. Esta propuesta trata también de orientar la práctica escolar, hacia la solución de problemas al profundizar en fenómenos en el aula y en el contexto escolar, considerando aprendizajes explícitos y planificados, como aprendizajes no previstos, lo que permite diferenciar tres tipos de currículo: formal, oculto y ausente.

Se debe considerar el modelo propuesto por la institución educativa, desde un ámbito contextual referente a la cultura (inter y multicultural), la sociedad y la geografía, pues confiere al currículo adaptaciones que reflejan la participación y atención a cada grupo de alumnos con culturas diversas o diferentes a las hegemónicas (Guichot, 2021).

Dentro de la construcción de nuestro proyecto, es importante reconocer como el currículo favorece los procesos de formación e implica que se forjen para garantizar la calidad docente y su manera de impartir. Ahora bien, es pertinente reconocer el macro currículo, desde donde se establecen objetivos amplios, con el fin de tener una secuencia en el programa. En este currículo se ofrece una visión general de lo que el estudiante aprenderá y cómo es su organización según el contexto (Gorozabel & de la Rúa, 2019).

Igualmente, hablamos del micro currículo que está centrado en los detalles más específicos de las asignaturas y de los cursos que se encuentran dentro del plan educativo, se evidencian objetivos de aprendizaje más específicos, contenido del curso, las estrategias y sus métodos de evaluación y medición (Gorozabel & de la Rúa, 2019).

En consecuencia, ambos niveles curriculares se encuentran interconectados y tienen una influencia mutua. Su implementación puede garantizar que la educación sea mucho más coherente y que responda con calidad, teniendo en cuenta las necesidades particulares y del contexto mediante la planificación y la enseñanza, asegurándose que los objetivos generales del programa se reflejen en el diseño y la implementación de cada curso individual (Gorozabel & de la Rúa, 2019).

Por ende, es pertinente establecer que un diseño adecuado del currículo debe evidenciar coherencia en la formación docente, lo que implica una alineación entre el macro y micro currículo, proporcionando una formación integral y consecuente, acompañada de una fundamentación teórica que ayude a enseñar de manera efectiva en las aulas. Como segundo elemento, debe tener relevancia y contextualización lo cual puede estar mediado por actividades prácticas relacionadas con la realidad del estudiante. Como tercer elemento, debe ser flexible y adaptable lo que conlleva a actualizar los programas de formación y a generar los ajustes pertinentes. Igualmente, se deben mejorar continuamente, regir por retroalimentación constante, identificando áreas de mejoras y así lograr la calidad de los programas (Gorozabel & de la Rúa, 2019).

Es fundamental hablar del currículo oculto, como elemento importante dentro del proceso educativo, con un gran impacto en la experiencia de aprendizaje y con elementos que no se establecen en los planes formales. Así mismo, considera las practicas institucionales, interacciones sociales y contempla valores, actitudes, comportamientos, inmersos en el proceso. Lo que implica que este tipo de currículo puede tener una gran influencia en la socialización de los estudiantes, gracias a la cultura escolar que se genera y a la relación entre compañeros y docentes (Centeno & Grebe, 2021).

Bajo esta planificación curricular es imprescindible reconocer que las experiencias educativas influyen en el proceso formativo, lo que conlleva a promover la equidad, la inclusión, la revisión de las practicas educativas y los valores y expectativas que puedan afectar el bienestar de los estudiantes. Dentro del currículo oculto, hay tres categorías principales: el currículo oculto formal, el currículo oculto informal y el currículo ausente (Centeno & Grebe, 2021).

En el *Currículo oculto formal* se hace referencia a los aspectos del aprendizaje que, aunque no están explícitamente incluidos en los planes de estudio o programas educativos y se transmiten a través de normas, reglas no escritas, estructuras sociales y prácticas institucionales. Esto incluyen los valores, actitudes, comportamientos, roles de género y habilidades sociales implícitas dentro del proceso escolar y su enseñanza. En el *Currículo ausente* se habla de ideas o habilidades, que dentro de la educación formal no se evidencian. Este hace mayor referencia a las áreas de conocimiento ausentes de experiencia educativa del estudiante, dado por las limitaciones del tiempo, los recursos, como lo puede ser la educación financiera, la emocional (Centeno & Grebe, 2021).

Lo dicho hasta aquí supone que, el currículo oculto formal y el currículo ausente tienen el fin de brindar ayuda a los docentes a través de programas educativos que sean más inclusivos y cuenten con mayor efectividad gracias al acercamiento a la realidad estudiantil. Así mismo, es relevante comprender las múltiples facetas que tiene el proceso educativo para lograr cubrir las necesidades de los estudiantes de manera adecuada (Centeno & Grebe, 2021).

No obstante, el currículo oculto favorece el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos y fomenta valores como la responsabilidad, disciplina, honestidad y respeto (Centeno & Grebe, 2021).

Por otra parte, permite que los estudiantes comprendan la importancia de seguir las estructuras y la cultura organizacional, a través de la autonomía y la autodisciplina. De hecho, gracias a esta experiencia pueden asumir diferentes responsabilidades sin la necesidad de tener una supervisión constante (Centeno & Grebe, 2021).

Es entonces cuando las experiencias que se generan dentro y fuera del aula permiten que los estudiantes analicen, se cuestionen y adapten a diversas situaciones. Lo cual hace que se genere una mentalidad mucho más abierta al enfrentar desafíos y una actitud más resiliente (Centeno & Grebe, 2021).

Contextualización de las Escuelas Normales Superiores

El Ministerio de Educación bajo el Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020, menciona las principales características de las Escuelas Normales Superiores, las cuales prestan un servicio en niveles de preescolar, básica, media y que están autorizados para ser formadores de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente – director rural, mediante el programa de formación complementaria.

La naturaleza de las Escuelas Normales Superiores se encuentra enfocada en procesos integrales, centrada en la formación en el ámbito pedagógico y en el desarrollo de la primera infancia, para lo cual los educadores deben tener en cuenta los principios formativos y su práctica, que se establece mediante la implementación de estrategias y espacios para el desarrollo y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia, la Formación Normalista Superior implica tener una perspectiva diferente de formación de docentes que respondan a las características de la población con el propósito de alcanzar una verdadera transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se debe pensar en la formación de los educadores que implica ir más allá de la formalidad de los contenidos conceptuales y procedimentales en pro del ejercicio profesional; sin dejarlos de lado, se trata de buscar un equilibrio en la formación del ser, el saber, el hacer y el trascender” (MEN, 2013, p. 52).

Por ende, los principios pedagógicos de Educabilidad, Enseñabilidad, Pedagogía y Contextos, se establecen como las habilidades esenciales de los educadores para el desarrollo de la práctica pedagógica. Esto para articular y reconocer las necesidades de los entornos educativos, promoviendo prácticas que respondan a dichas situaciones.

El Plan Decenal de Educación (2006 – 2026), propone la adecuación de procesos, contenidos y fines como respuesta a la pertinencia educativa desde el ámbito contextual que es el ámbito que explica la coherencia de la educación con los entornos culturales, social y geográfico, o sea, a condiciones concretas de las comunidades educativas. El tema relevante de esta propuesta es que los agentes educativos deben reconocer y valorar las tradiciones, cosmovisiones, conocimientos y praxis pedagógicas que emergen desde contextos con singularidades culturales y étnicas, para que sus proyectos educativos sean autónomos, participativos, congruentes y apropiados para sus características específicas.

Se debe agregar que, la educación inicial busca potenciar el desarrollo integral de los niños desde su nacimiento hasta los seis años, reconociendo sus características y el contexto en que viven. También pretende generar interacciones en entornos enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial tiene un valor propio, ya que su enfoque se basa en los intereses, capacidades y conocimientos de los niños, no solo en prepararlos para la escuela primaria, sino en ofrecerles experiencias que fomenten su desarrollo integral.

Al pensar en la formación de maestros para niños en educación preescolar y primaria, es fundamental que el currículo se relacione con la infancia (de 0 a 14 años) y sus procesos de formación y desarrollo en un contexto de cambio social y avance tecnológico. Por lo tanto, es importante para el proyecto educativo de las Escuelas Normales Superiores, que se determine el objetivo de la formación de profesionales, donde se logre tener espacios idóneos que les permitan integrarse a la formación inicial.

Así pues, desde la UNESCO el propósito de estos programas es contribuir al “desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), la responsabilidad social de la educación superior debe considerar: responsabilidad de todas las partes que conforman las instituciones en interrelación con el Estado (la educación es un bien público-comunitario o social); construir conocimientos científicos, económicos, sociales y culturales que permitan atender los problemas sociales urgentes, siendo la educación es uno de ellos; pilares de la educación superior: docencia-investigación-acción social; formación integral de los seres humanos para ejercer la

ciudadanía de manera activa, contribuyendo en el desarrollo económico, la paz social y el cuidado con el ambiente (Pérez, 2023).

De acuerdo con las condiciones y necesidades sociales, las normas que regulan la convivencia y las características específicas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales, se identifican seis ámbitos que deben estar correlacionados:

1. **Ámbito Normativo:** Coherencia con los mandatos constitucionales y legales, y el derecho a la educación.
2. **Ámbito de Visión de País:** Relevancia para el desarrollo económico, social y humano sostenible.
3. **Ámbito Global:** Adecuación a las exigencias del mundo globalizado.
4. **Ámbito Contextual:** Relevancia para los entornos culturales, sociales y geográficos.
5. **Ámbito Político:** Importancia para la convivencia en paz, armonía y democracia.
6. **Ámbito Pedagógico y Didáctico:** Adecuación a las diversas características de los educandos.

Investigaciones o estudios previos

Se realizó una investigación, que estudió el fenómeno de la educación desde la pluriethnicidad y multiculturalidad que existe en el departamento de Risaralda en 2018. En el estudio, se sistematizaron diferentes experiencias pedagógicas con el fin de comprender, cómo influían las dinámicas comunicativas y socioculturales en los procesos educativos y socio pedagógicos de estas comunidades medio de análisis de corte cualitativo, interpretativo y crítico. Se llegó a la conclusión que el diseño e implementación de la política pública en su educación, debe tener más en cuenta las características propias de los indígenas, generando investigaciones socio pedagógicas cualitativas de experiencias territoriales que incentiven el número de estudiantes en licenciaturas como la de etnoeducación (Izquierdo, 2018).

Se tiene en cuenta la expresión textual de un estudiante de la comunidad indígena, Emberá Chamí del departamento de Risaralda:

"Es difícil para el docente que los aprendizajes de los estudiantes en el manejo de lenguaje se manejan sus habilidades desde el nivel de preescolar a grado quinto, donde tienen capacidades de aprender el manejo de lecto-escritura y la comprensión lectora de acuerdo de estándares y que los estudiantes manejan la competencia

ciudadana partiendo de las actividades y actitudes contextualizando en la sociedad que no es la propia” (Izquierdo, 2018, pp155).

Por lo cual, se hace análisis interpretativo de la situación en territorio aquí citada y se evidencia que la Ley 115 de 1994, ley que enmarca la educación en Colombia, no los representa, pues en su capítulo 3, artículo 55, habla de las características diferenciales y especificidades de la educación para grupos étnicos, lo que para nosotros es una buena justificación para continuar con la investigación, conociendo las necesidades las comunidades que nos atañen.

Adicionalmente, un estudio etnográfico-descriptivo realizado en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales señaló que el sentido educativo de un docente surge de sus experiencias previas, en el cual la práctica pedagógica se entiende como un proceso de representación, formación y transformación para enfrentar los nuevos retos académicos. Esta labor va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que debe estar fundamentada en un sentido de humanidad, rigor, calidad y exigencia (Loaiza Zuluaga et al., 2012).

En efecto, el estudio tuvo una muestra de 10 docentes y 10 estudiantes de la facultad de primer, segundo, cuarto y décimo semestre. Se realizaron observaciones a las clases durante la práctica pedagógica y una entrevista semiestructurada. Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) describen la práctica pedagógica como una herramienta dinámica y compleja, directamente vinculada al entorno sociocultural del docente, sus relaciones con la práctica política y las teorías que la sustentan. En este contexto, la práctica pedagógica integra tres elementos metodológicos clave: la institución, el sujeto y el saber pedagógico por lo cual este estudio es relevante para nuestra investigación al incluir dichos componentes en la labor docente.

Algunas investigaciones realizadas por García (2021), buscan reconocer las prácticas pedagógicas impartidas por los docentes y cuál ha sido su impacto en la población, lo que es un punto importante para reconocerlo como se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta reflexión permite evidenciar las acciones y reconocimiento de estrategias acordes a las necesidades de la comunidad objetivo.

Así pues, en un estudio realizado en la Universidad Santo Tomás de corte religioso, denominado, Concepciones y prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de educación

superior: complejidades didácticas en la apropiación del modelo pedagógico institucional. El objetivo es determinar las características poblacionales, la diversidad, su forma de relacionarse y las interacciones del componente cultural, generando rutas formativas y dando un orden específico, a partir de un modelo educativo pedagógico en el cual se plantean escenarios formativos. Para esta investigación se trabaja con un grupo de 15 docentes de diferentes programas académicos de la universidad. Se desarrolla una entrevista semiestructurada que permitió la sistematización de las 15 narrativas correspondientes referentes a la práctica educativa impartida.

Como conclusión del estudio, existe un reconocimiento por el modelo implementado en la institución y una asociación con la visión institucional gracias a la forma en que se generaron diferentes escenarios y en que los docentes pudieron tener un mayor acercamiento a la filosofía organizacional (García - Mora, 2021).

Dentro de este estudio se evidencia la importancia de reconocer la formación Universitaria de los Normalistas, que conllevan a responder de manera idónea a los procesos de enseñanza impartidos, de acuerdo con la información recolectada la formación profesional permite acceder a mejores oportunidades y alcanzar mejores rangos salariales, así como también fortalece habilidades.

Es decir, el sistema educativo se convierte en un aspecto muy importante y relevante, porque se debe tener en cuenta la concepción del estudiante y su nivel motivacional frente a las demandas académicas a las que se encuentra expuesto cotidianamente. Es fundamental reconocer la Teoría de la Autodeterminación y su referencia al concepto de “*calidad de la enseñanza*”, al configurar acciones encaminadas a fortalecer competencias y capacidades para lograr la autonomía y la iniciativa, dando respuesta a las necesidades psicológicas que influyen de manera directa en los tres tipos de motivación: autónoma, controlada y desmotivación (Morero, et al, 2021).

Las reflexiones presentadas en esta investigación, Moreto 2021, se extrae de una investigación realizada entre los años 2015 y 2018, siguen teniendo un interés educativo muy actual. Aquí se trata de exponer la complejidad en que se ha convertido el sistema educativo en Colombia, desde la formación inicial, pasando por el reflejo en las estructuras curriculares hasta una reconfiguración de un sistema incoherente con la actualidad y las necesidades sociales educativas que vemos (Morero, et al, 2021).

Por consiguiente, es importante dar una mirada a la identidad profesional docente y sus cualidades como categoría organizacional del sistema educativo planteando además desafíos a los que se debe dar respuesta con carácter de urgencia por parte de las instancias formativas “responsables”, por medio de estrategias y espacios de acompañamiento, donde trabaje en fortalecer competencias y habilidades (Morero, et al, 2021).

Con relación a la posibilidad de integrar en un mismo sistema educativo la pertinencia, el contexto, la cultura y sus sociedades, está en lo que James A. Banks (2016), denomina educación multicultural, donde propone que el rol del docente debe centrarse en perseguir el despertar de la curiosidad en el alumno, el deseo de investigación y cuestionamiento para finalmente formar pensadores críticos. El reto para este autor es convencer al docente de que este modelo de educación no se da solo con la integración de contenidos, sino que su enfoque trasciende desde la diversidad social y modifica la manera de enseñar para adaptarlo desde a cualquier asignatura, en cualquier contexto.

Para este trabajo de investigación es relevante, reconocer las dimensiones desde las cuales se puede enfocar la educación multicultural, pues el contexto en el cual se realizará el análisis curricular presenta condiciones étnico -culturales en su población características del contexto para el que fue creado este modelo educativo. Desde estas dimensiones se pretende enfocar el análisis de la revisión documental, legal e institucional, que en primera instancia abordaremos para la primera fase del análisis curricular.

El modelo para la implementación del currículo multicultural propuesto por Banks tiene cinco (5) dimensiones de análisis:

- La primera es la dimensión de análisis de contenidos.
- La segunda dimensión es la construcción de conocimiento
- La tercera habla de la pedagogía de la equidad
- La cuarta dimensión es la de reducción del prejuicio
- La quinta dimensión es la de maximizar la educación otorgándole poder a la cultura y a la cultura social diversa.

Teniendo en cuenta las dimensiones anteriores se estructurarán algunos elementos que hacen parte de instrumentos como las preguntas de cuestionarios o entrevistas para la recolección de datos.

Otro punto importante dentro esta investigación es ver la manera en la que se educan los docentes, vale la pena mencionar una investigación que evidencia el interés que tienen los países por mejorar estos sistemas, pues es la garantía del cambio social desde el trabajo de base a nivel de formación. Se busca centrar esfuerzos en desarrollar nuevas habilidades sociales en los candidatos que obtienen títulos docentes, para subir estándares en requisitos de ingreso y cualificar personal. Finalmente, si bien se reconoce la importancia de la educación inicial infantil y la de los procesos de formación docente, los países carecen de capacidad financiera para mantener efectivamente el funcionamiento permanente de estos sistemas, por la cantidad de obstáculos en muchos aspectos, sociales, geográficos, etnográficos (Concha, et al, 2021).

No obstante, es importante dar una mirada al contexto, la alfabetización académica es de los procesos formativos, investigativos y escriturales iniciales en educación, que se generan en las escuelas normales superiores de Colombia. Estos procesos de formación inicial docente se forjan como un ejercicio fundamental para el fortalecimiento y cualificación docente, desde la producción escritural académica (Giraldo, et al, 2022).

A partir de dicha investigación se evidencia de la necesidad de realizar cambios curriculares, formativos y prácticos en torno a la escritura académica de los programas de formación complementaria en las escuelas normales del país, lo que propone o muestra la necesidad de investigar este contexto de formación para poder reconfigurar las prácticas pedagógicas en nuevas, coherentes y contextualizadas prácticas (Giraldo, et al, 2022).

En las investigaciones se observa la necesidad de fortalecer las prácticas docentes desde el intercambio de saberes y experiencias pedagógicas y que los alumnos o docentes en formación participen más activamente en la elaboración metodológica como espacio de reflexión para la formación docente y el conocimiento didáctico y conceptual (Torres y Amórtegui, 2022).

Otro punto interesante dentro de la presente investigación está centrado en la pertinencia de la educación superior sobre su proceso formativo. En una investigación realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztalapa (UAMI), ubicada al oriente de México, se pretende medir la percepción que tienen los alumnos, sobre la **pertinencia** de la actividad universitaria sobre su formación. Este aspecto se aborda es de tres dimensiones de aprendizaje que los estudiantes deberían adquirir a su paso por la Universidad: el aprendizaje para hacer, el aprendizaje para convivir y el aprendizaje para seguir aprendiendo.

El estudio se realizó sobre una muestra de 283 estudiantes, de asistencia regular a la universidad y su metodología para el análisis de información y datos por diferentes instrumentos para medir “percepción” y se construyó sobre tres índices sumativos simples, sobre las dimensiones de aprendizaje ya mencionadas.

Como resultado, concluyeron que los estudiantes tienen expectativas sobre si la formación recibida, debería ser útil para cumplir con las tres dimensiones de abordaje de la pertinencia educativa de la universidad y en mayor medida, en la “aprender a hacer”.

Con lo anterior se ve la importancia de las intervenciones orientadas al fomento de la formación docente en el manejo de las Tics, en temas de interés, capacitaciones acordes a las necesidades institucionales, que según el Plan de Desarrollo (2020-2023), se ha logrado cobertura en algunas instituciones, sin embargo, se deben destinar acciones y recursos con el fin de cubrir dichos requisitos. Es por esto por lo que, según Pardo, Cabrera & Pinzón, (2022), se ve la importancia del talento humano, la disposición que tienen las escuelas para fomentar espacios de crecimiento, no solo para los estudiantes, si no para la comunidad, por ello se destinan presupuestos para dar cumplimiento a las necesidades presentes. Dentro de las fortalezas del Municipio y según los ODS, el plan Decenal se destina un presupuesto para el cumplimiento del proceso educativo, dando cubrimiento y permitiendo dotar las entidades y brindar un acompañamiento a Directivos y Docentes (Alcaldía Social de Pereira, S/f).

De acuerdo con Ramírez (2023), la formación de docentes se vuelve muy importante para mejorar la calidad y relevancia de la educación en áreas rurales. En estudios destacados se habla de la pertinencia, que se encuentra en línea de nuestra investigación y más cuando se trata de la formación en zonas rurales, donde las diferencias y las desigualdades generan una construcción diferente del conocimiento pedagógicos y las de prácticas.

Por tanto, hay que reconocer que los docentes que imparten en estas instituciones son egresados de Escuelas Normales Superiores. Pero se evidencia que se enfrentan a dificultades para la articulación de conocimientos con modelos educativos de tipo flexible, como se encuentra determinado en la Escuela Nueva. Además de ello, se evidencia un desconocimiento de estrategias que permitan el reconocimiento de la comunidad y sus necesidades particular (Ramírez, 2023).

En un estudio realizado en la Escuela Normal Superior Jorge Isaacs de Roldanillo, Valle, Ramírez (2023), encontró que los egresados enfrentan desafíos en su práctica docente en

entornos rurales. Las principales carencias identificadas incluyen la falta de preparación para trabajar con modelos educativos flexibles, como la Escuela Nueva, y la dificultad para gestionar clases multigrado, dado que su formación se centró en enseñanza gradual.

De este modo, es fundamental reconocer que la formación docente es imprescindible para eliminar brechas socioeducativas y aportar a la calidad de la educación en áreas rurales. No obstante, los programas de formación que se desarrollan en la actualidad hacen frente a desafíos para formar a los docentes adecuadamente en contextos específicos, lo cual afecta significativamente la calidad de la educación que se brinda a sus estudiantes (Ramírez, 2023).

Método

El autor Stufflebeam (1987) que sostiene que el proceso de evaluación de un currículo va desde su creación y diseño, hasta la aplicación de un proyecto en la que se encuentran, 4 subtipos de evaluación, que son para el *contexto, de insumos, de procesos y del producto*, lo cual conlleva a tomar cuatro tipos de decisiones teniendo en cuenta resultados del proceso, en ámbitos diferentes como lo son: de planificación, estructurales, de implantación y de retro comunicación.

Es pertinente realizar una evaluación del contexto con el fin de establecer metas, examinando los recursos iniciales para planificar el programa o propuesta. Así mismo, se monitorea el proceso para asegurar su ejecución y definir posibles ajustes o mejoras (Stufflebeam, 1987). Estas cuatro etapas están reflejadas en la definición que Stufflebeam ofrece acerca del concepto de evaluación según el modelo CIPP.

Se transitará por cada momento bajo la tutela de un modelo de evaluación curricular, que considera el concepto de pertinencia, teniendo en cuenta las necesidades detectadas y hasta qué punto los objetivos de formación del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior responden a esas necesidades.

En el presente estudio de caso y bajo el modelo CIPP, se busca establecer una relación que permita asegurar una evaluación rigurosa y pertinente, reconociendo los elementos pedagógicos, sociales y culturales asociados. Esta combinación proporciona un enfoque integral asegurando una evaluación sistemática. Cada fase del estudio de caso se complementa con los tipos de evaluación propuestos en el modelo, otorgando cobertura completa de los aspectos más relevantes de nuestro proyecto de análisis curricular.

Desde esta mirada cualitativa, la más utilizada en entornos educativos, se busca realizar descripciones más profundas, para dar respuesta a fenómenos o situaciones presentes dentro del contexto a evaluar. Por lo cual, es importante considerar la historia, las costumbres, las dinámicas desarrolladas según las necesidades identificadas (Sánchez, 2019).

De hecho, autores como Frankel y Wallen (1994), presentan cinco características básicas para este tipo de estudio, en primer lugar, se habla de un ambiente natural y contexto en el cual se encuentra el problema o situación a investigar y el rol del que investiga forja un elemento clave para el proceso. En segundo lugar, se habla de la recolección de datos la cual se realiza de manera verbal. En tercer lugar, los investigadores se enfocan en el proceso de relación de datos, como también en los resultados. En cuarto lugar, se habla de un análisis de los datos. Y en este tipo de investigación se busca entender qué se piensa y las perspectivas del fenómeno evaluado (Sánchez, 2019).

Hay que mencionar además que el estudio de caso, definido como empírico, proporciona conocimiento del contexto real que se pretende mediar o evaluar, en este proceso el investigador cumple su función con el acercamiento a la realidad. Esta herramienta se evidencia como valiosa ya que permite describir y registrar de manera contundente la conducta de las personas inmersas en el proceso de valoración, medición y se encuentra muy ligada al método cualitativo-descriptivo (Sánchez, 2019).

Método de la Investigación Cualitativa

En la investigación se implementará un enfoque cualitativo, su enfoque y metodología permite la recolección de datos, su interpretación y su análisis de manera más profunda, permitiendo una comprensión de fenómenos sociales y educativos dentro de un contexto natural. Su principal objetivo implica la exploración y la descripción de aquellas percepciones y experiencias significativas de los actores involucrados dentro de la investigación. Por medio de esta investigación se pretende conocer cuál es la pertinencia del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda, determinando su impacto y eficiencia.

Por consiguiente, para dar respuesta a nuestro objetivo principal y nuestra línea cualitativa de investigación, se implementará como técnica la encuesta, utilizada para recolectar información y datos por medio de preguntas estructuradas, orientadas a la población objetivo. Bajo esta línea investigativa, la encuesta permite reconocer opiniones,

percepciones y experiencias propias del entorno y de la institución, estableciendo una visión amplia de la realidad educativa. Esta aplicación es primordial para reconocer la valoración que los actores involucrados tienen acerca del currículo, los recursos institucionales y la pertinencia del programa de formación.

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer que, la encuesta se estructura en tres fases: evaluación de contexto, evaluación de insumos y evaluación de procesos. En cada fase se cuenta con preguntas cerradas de selección múltiple con un alcance en aspectos claves del programa, la inclusión y la innovación educativa. A partir de su diseño se busca obtener datos importantes que ayuden y mejoren la pertinencia de la formación docente.

Por último, es importante reconocer la herramienta de aplicación, la cual se realizará por medio de Google forms, por su fácil accesibilidad y por la capacidad en la recolección de sus datos, ofreciendo un panorama digital amigable y organizado para su interpretación. Por medio de esta herramienta los diferentes actores podrán desarrollarla en las salas de informática de la institución, asegurando su cumplimiento y participación de la comunidad. Google Forms facilita el análisis de los datos recopilados, generando reportes automáticos y permitiendo exportar la información para su posterior evaluación cualitativa.

Metodología

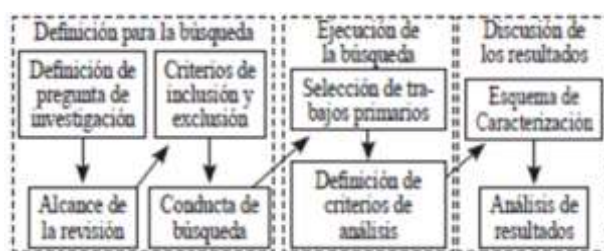
Se realizó una revisión sistemática y un análisis documental inicial, aplicando los criterios de pertinencia educativa, para los ámbitos pedagógico y didáctico, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la educación en el 2009, que han venido fortaleciéndose desde el Encuentro Mundial sobre la Enseñanza Superior del siglo XXI que tuvo lugar en París en octubre de 1998, contrastando sus resultados bajo el modelo de evaluación curricular de Daniel Stufflebeam o modelo CIPP.

La búsqueda de información se desarrolla bajo una óptica general, desde referentes bibliográficos preexistentes en forma virtual y los documentos curriculares (físicos y virtuales) de textos como el proyecto educativo institucional, currículo y plan de estudios del programa de formación docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda. (mencionar las bases de datos para la revisión de literatura) en resultados, expondremos cuántos documentos arrojó la revisión

La Revisión Sistemática de Literatura, partió de un mapeo sistemático, que es una metodología tradicional, menos exhaustiva, pero pertinente para nuestro objetivo de búsqueda

porque nos genera un bloque investigativo amplio de conocimientos sobre nuestro tema de estudio central que es el análisis curricular, en relación con palabras clave, como pertinencia educativa, formación docente y modelo CIPP.

El mapeo sistemático, propone tres bloques o fases para la búsqueda de información; la primera es la definición de la búsqueda, la segunda la ejecución de la búsqueda y la tercera, la discusión de resultados. **Figura 1.**



Proceso de mapeo sistemático, tomado de (Carrizo y Moller, 2018)

La pregunta de investigación que definió el comienzo de la búsqueda fue: ¿Cómo se refleja la pertinencia educativa en el ámbito pedagógico y didáctico dentro del Plan de Formación Docente de la Escuela Normal el Jardín de Risaralda, en relación con las necesidades y características del contexto educativo donde se desarrolla su currículo?

El alcance de la revisión (nombrar motores de búsqueda, bases de datos, algoritmos de búsqueda y los resultados que arrojó)

Los criterios de exclusión: (nombrar las palabras, los años, idiomas, para filtrar información)

Para definir de criterios o categorías de análisis, se retomó el concepto de pertinencia educativa referido por la Unesco (2009), de donde emergen tres (3) categorías de análisis: contexto, fundamentación y estructuración curricular. Se entiende por contexto el entorno pedagógico y didáctico en el que se desarrolla el currículo y se evalúan además las metodologías de enseñanza, el enfoque pedagógico del currículo y su contexto sociocultural; en la fundamentación se tienen en cuenta los principios y enfoques pedagógicos y epistemológicos y por último las bases teóricas que sustentan el currículo; y en la estructuración curricular se tienen en cuenta los objetivos enunciados, los contenidos y las actividades, con las cuales se implementa el currículo.

Esta categorización nos revela una comprensión amplia y procesual de la pertinencia de los fundamentos planteados de forma expresa en el currículo, su alcance real y su articulación con las necesidades identificadas desde la percepción los actores educativos relevantes.

El modelo CIPP, propuesto por Daniel Stufflebeam en 1971, es un enfoque de evaluación curricular educativa que permite no solo *medir los resultados* de un programa, con un enfoque cualitativo, sino también *acompañar* su desarrollo para **facilitar la toma de decisiones** y la **mejora continua**, por tanto, puede considerarse holístico, pero también flexible y adaptativo, donde la pregunta conductora del proceso de evaluación podría ser, cuáles procesos de la cadena de implementación del currículo deben ser mejoradas, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y las “herramientas” del producto final, con las que se da respuesta a estas necesidades, siendo allí donde radican sus ventajas con respecto a otros modelos de evaluación curricular, como lo sugiere Guzmán, et al (2024). Su aplicación en el Plan de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda busca analizar su pertinencia y eficacia dentro del contexto educativo en el que se implementa.

En comparación con el Modelo de Evaluación curricular propuesto por Ralph Tyler en 1950, que va orientado desde un enfoque cuantitativo a medir los **objetivos conductuales** y persigue con el *diseño* estructural del currículo, “perfeccionar la calidad de la educación” por medio de un proceso sistemático de evaluación de la educación, donde la pregunta conductora de la evaluación es: cuán buenos podrían ser los nuevos currículos con respecto o en comparación a los currículos ya existentes. Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” (García, 2019), que, para nuestro motivo de estudio, dejaría por fuera de la evaluación curricular, elementos muy importantes del concepto de pertinencia educativa que no obedecen solamente al alcance de una educación básica, sino a un cambio de comportamiento del producto educativo (egresado), sino que transforman el proceso educativo a un contexto más específico con un impacto más tangible y real.

El modelo CIPP se estructura en cuatro dimensiones de evaluación, las cuales además proveen el orden (paso a paso) de la metodología de implementación, propuesta para este ejercicio de evaluación curricular.

1. Evaluación del contexto: Examina las características, necesidades y recursos disponibles tanto en la institución como en el programa, identificando si es pertinente para su entorno y las diversas características de sus educandos.

En esta fase se deben llevar a cabo acciones como:

- Análisis del entorno educativo, desde la revisión de normas, políticas educativas y demandas del entorno sociocultural.
- Desarrollar un diagnóstico institucional que nos permita la identificación de fortalezas y debilidades del Plan de formación y de la institución.
- Consultar algunos actores educativos, desde entrevistas, encuestas o grupos focales con directivos, docentes y estudiantes para conocer percepciones y expectativas.
- Revisión de algunos indicadores socioeducativos, si los hay, como: datos sobre acceso anual, deserción y desempeño de estudiantes.

Instrumento de recolección de datos, para evaluación del contexto.

1. Entrevista semiestructurada para aplicar a directivos, docentes y estudiantes, como actores relevantes del proceso.
2. Análisis documental de normativas, planes de estudio y estadísticas institucionales.
3. Encuestas o cuestionarios dirigidos actores educativos, para conocer percepciones sobre la pertinencia del programa.

2. Evaluación de insumos: Revisa la documentación institucional y la información relevante para determinar si los recursos y condiciones del programa son suficientes para cumplir con sus objetivos formativos.

Deberá incluir lo siguiente:

- Una revisión documental, donde se hará reconocimiento de los planes de estudio, currículo, metodologías de enseñanza y reglamentación del programa.
- Una evaluación de recursos y materiales tecnológicos, como laboratorios, biblioteca, plataformas digitales y demás herramientas didácticas.
- Un perfil docente, que nos permita mapear la formación y competencias de los profesores que participan en la orientación del programa.

- Una detección de posibles carencias de recursos en respuestas a necesidades encontradas en el análisis de encuestas de percepción y demás datos e información recogida en la fase uno del modelo.

Instrumento de recolección de datos, para evaluación de insumos.

1. Análisis documental de los planes de estudio, metodologías, perfil docente y disponibilidad de recursos.
2. Observación estructurada en el entorno educativo y de los recursos y materiales didácticos en general.
3. Checklist para reconocer o evaluar infraestructura, materiales y herramientas pedagógicas.

3. Evaluación de procesos: Analiza la manera en que se lleva a cabo la enseñanza dentro del programa, considerando aspectos curriculares, metodológicos y pedagógicos que influyen en la calidad de la formación.

Uno de los parámetros más importantes de la innovación educativa, se guía por la transformación de procesos tradicionales sean o no mediados por tecnologías, por tanto, es relevante para la implantación del modelo es esta fase, conocer:

- ♦ Si se están implantando actualmente metodologías activas y cuáles son, si el uso de tecnologías es una constante que se evidencia en la mayoría de las asignaturas o, por el contrario, es un limitante generalizado.
- ♦ Reconocer cómo es el desarrollo curricular desde la aplicación de los contenidos en coherencia con los objetivos de formación.
- ♦ Identificar las estrategias de seguimiento al proceso de formación de los estudiantes, acompañamiento académico y orientación pertinente.
- ♦ Revisar cómo se desarrollan las prácticas de evaluación de la formación docente en las prácticas pedagógicas.
- ♦ Identificar finalmente cuáles son los puntos que obstaculizan o mejoran el proceso de formación del programa.

Instrumento de recolección de datos, para evaluación del proceso.

1. Entrevista a estudiantes y docentes para conocer su experiencia en la implementación del programa.

4. Evaluación del producto: Valora los resultados del programa a través del desempeño de los egresados, determinando si su formación responde a las demandas del entorno educativo y si garantiza una enseñanza pertinente y contextualizada a las necesidades actuales, identificadas en la fase uno del modelo.

Esta fase se desarrollará a partir del análisis o evaluación de egresados, identificando su en primera instancia se tiene una estrategia de seguimiento a egresados y su inserción laboral actual, además acciones como:

- Reconocimiento del proceso de medición que tiene la escuela del nivel de competencias adquiridas en relación con el perfil de egreso.
- Identificación de proceso aplicado por la institución para conocer cómo se insertan los egresados en el mercado laboral local y regional y su impacto en la comunidad.
- Retroalimentación que se sugiere desde estructurar muy cuidadosamente desde los hallazgos encontrados en las anteriores fases.

Mediante este proceso de análisis, realizado en diferentes etapas, se busca evidenciar los procesos pedagógicos implementados y qué tanto cumple ante las necesidades de la comunidad, para tener como finalidad plantear una propuesta de Programa formativo (López, 2013).

Instrumento de recolección de datos, para evaluación del producto.

1. Entrevistas a egresados y /o empleadores para conocer el impacto del programa de formación en el desempeño profesional.
2. Cuestionarios de autoevaluación para que los egresados valoren su formación y preparación final.
3. Análisis de indicadores de desempeño como por ejemplo tasa de graduación, empleabilidad e impacto en la comunidad.
4. Grupo focal para evaluar la pertinencia de los resultados finales.

Enfoque

Se implementará un enfoque cualitativo, que requiere la recolección de información que parte de una revisión documental pasando luego a la aplicación de entrevistas y encuestas con el objetivo de recopilar datos que nos permitan conocer la percepción que sobre el programa

tienen sus actores más relevantes, teniendo en cuenta una población y muestra específica, que en este caso corresponde a docentes, estudiantes y administrativos.

Adicionalmente, se realizará la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos teniendo en cuenta las entrevistas realizadas haciendo la revisión de la literatura correspondiente para este caso.

Características de la población

La Escuela Normal Superior “El Jardín” de Risaralda, objeto de estudio de nuestra propuesta de investigación, se encuentra geográficamente ubicada en el barrio El Jardín II de la comuna del mismo nombre, clasificada por la Secretaría de Planeación del Municipio de Pereira dentro de una estratificación socioeconómica compuesta por todos los estratos, pero con uno alto predominio de los estratos 2 y 3. Cuenta con dos sedes. La creó la ley 59 de 1963, por la que se le dio vida jurídica como Escuela Normal Nacional Mixta en Pereira, con dos sedes físicas:

Sede UNO: junto al parque Metropolitano del Café de 22.000 mt², funcionaba en antiguo Colegio Oficial El Jardín.

Sede Dos: ubicada en la manzana 42 junto a la unidad residencial Los cedros, donde funcionaba el antiguo Liceo Las Américas del mismo barrio, Cuenta con una extensión aproximada de 10.000 mt².

Sus referentes curriculares, entendidos como las orientaciones definidas por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar proceso de fundamentación, planeación y desarrollo curricular, en el contexto de los fines y objetivos de la educación según la ley general de educación para los diferentes niveles y ciclos, contemplados en la ley general de Educación y demás normas legales vigentes, así como los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y referentes técnicos del MEN para los diferentes conjuntos de grados de todos los ciclos y niveles educativos que ofrece la institución

Su estrategia pedagógica, constituye el abordaje pedagógico de las diversas formas de organización curricular y su carácter desarrollador, considerando la posibilidad de participar en la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y modos de actuación profesional pertinentes, de forma interdisciplinaria, mediante su actividad y en especial con el desarrollo

de tareas que respondan al perfil profesional, mediante metodologías de apoyo como la práctica textual, técnicas del registro de información y el diario de campo, convivencia democrática y participativa en los diferentes niveles de la institución.

Se debe agregar que, la Escuela Normal Superior concibe el plan de estudios como un medio para comprender la vida y los fenómenos que la rodean y una herramienta conceptual que permite al docente reflexionar el área desde conceptos fundamentales y la concepción histórica, filosófica y epistemológica, para ponerla al servicio de los estudiantes en áreas, asignaturas y proyectos pedagógicos de carácter investigativo, que concretan la concepción de la enseñanza por problemas mediante el análisis de tareas y la estrategia didáctica para cada nivel educativo. Se estructura dentro de la concepción de formulación de proyectos educativos, en coherencia con el modelo pedagógico humanista, en la perspectiva de la transformación de las prácticas (Muñoz, 2019).

El plan de estudios para el Programa de Formación Complementaria cuenta con la alianza académica, Pedagógica y administrativa de la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima, en virtud del convenio de cooperación interinstitucional. Su desarrollo parte la concepción de la pedagogía como disciplina fundante y enfoca la propuesta en torno a los ejes de Formación, Investigación, Evaluación y Extensión.

Actualmente, la Escuela atiende una población estudiantil aproximada 1100 estudiantes, cuenta con 1 rector, 3 coordinadoras, donde cabe destacar, una de ellas es coordinadora de investigación, 1 psico orientadora, 4 administrativos y 6 empleados de servicios generales permanentes.

La población estudiantil es mixta con características culturales diversas porque además de que es receptora de una alta población migrante, mantenía hasta el año anterior un proceso de extensión formativa en resguardos indígenas Emberá y comunidades afrodescendientes que habitan en otros municipios.

De hecho, el título de normalista superior lo obtienen los estudiantes que finalizan el programa de formación complementaria, el cual los habilita para el “ejercicio de la docencia en educación inicial, preescolar y básica primaria pública o privada” o para el cargo de directivo docente - director rural en el sector público, previo cumplimiento de la experiencia de 4 años consagrada en el artículo 10 del Decreto ley 1278 de 2002. Los normalistas superiores son profesionales de la educación, según lo dispuesto en el artículo 3 del Decreto Ley 1278 de 2002.

También cabe señalar, que las competencias que debe adquirir el normalista superior al egreso del proceso de la formación se recogen en la Guía No. 31 “Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral” (MEN, 2008), al definir la competencia como “Una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados.

Técnicas de recolección

Al realizar un proceso de investigación es fundamental reconocer los objetivos de lo que se desea indagar, para establecer nuevas maneras de generar conocimiento y establecer nuevas ideas y estrategias que permitan cambios favorables. Por consiguiente, se hace imprescindible implementar unas técnicas favorables de recolección de información, para el proceso de análisis. Esto implica que, mediante las etapas del proceso, se puedan plantear alternativas de acompañamiento y estrategias que cumplan a las necesidades propuestas (Manterola & Otzen, 2013).

En esta propuesta de investigación se realizará un proceso de revisión de los procesos pedagógicos impartidos en diferentes instituciones de educación y en algunas normales superiores, lo que nos conduce a tener claridad en la formulación de los objetivos y una mirada al cómo se implementa el currículo y el impacto en las comunidades pluriétnicas y multiculturales (Manterola & Otzen, 2013).

Es significativo tener en cuenta el entorno educativo, porque desempeña un papel fundamental al brindar a los docentes las estrategias de enseñanza más efectivas, los métodos de evaluación propicios y las herramientas que contribuyen a la mejora en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los docentes pueden tomar decisiones acerca de cómo enseñar y apoyar a los estudiantes de un modo mucho más efectivo (García y Moreno, 2020).

Instrumentos

En el ámbito de la investigación educativa, se usan diferentes técnicas para recopilar y analizar diferentes datos acerca de temas como el aprendizaje y la enseñanza. De hecho, las encuestas, facilitan la recopilación de información de un gran número de participantes. Otra técnica es la observación, la cual permite a los investigadores observar el comportamiento de estudiantes y docentes en el aula. Adicionalmente, las entrevistas son eficaces para hallar información particular y perspectivas más detalladas sobre las experiencias y opiniones de los participantes. Así pues, es posible combinar estas técnicas con el análisis de contenido usando

herramientas estadísticas, con el objetivo de tener una visión más completa de los procesos educativos y sus resultados en los estudiantes (García y Moreno, 2020).

Como primera herramienta se utilizará la entrevista, que es muy útil para obtener información de manera detallada y da a conocer la perspectiva de los participantes. Este método permite conocer los procesos de aprendizaje-enseñanza y ver de manera comparativa las respuestas y el alcance de este. Para nuestra investigación se busca profundizar en temas específicos y explorar las percepciones y experiencias de las prácticas educativas implementadas, determinando los desafíos y las oportunidades en la institución. Por otra parte, esto puede dar a conocer las oportunidades de mejora, tener un proceso de retroalimentación con los actores involucrados (Maldonado, 2016).

Cabe señalar que la entrevista se realizará con los normalistas en formación, con el fin de evidenciar su experiencia con el currículo y los procesos asociados para evidenciar experiencias formativas y prácticas en la institución. Esto se une a la importancia para garantizar la calidad educativa, con la mejor calidad de los contenidos y métodos para la enseñanza y que responda a las necesidades y demandas de la comunidad y que cuenten con las habilidades necesarias para trabajarlas en territorio rural, según nuestra tesis (Díaz, 2001).

Como segundo instrumento de medición se implementará la observación participativa, donde el investigador tiene un rol participativo dentro de la situación que se evalúa. Esta técnica resulta muy útil para entender las dinámicas del aula, como se evidencia la interacción entre docente – estudiantes y esto permite evidenciar las variables que se encuentran ligadas a comportamientos y dinámicas de la población (Lareau, 2011).

Para este proceso se iniciará reconociendo el objetivo de la observación, que se basa en revisar la dinámica y la manera de la relación entre docente y estudiante. Es importante relacionarse con la población a observar, para que la presencia de alguien más dentro del entorno no resulte tan novedoso. Seguido de ello se espera tener una participación dentro de las dinámicas del aula, tomar nota de las experiencias y de lo observado. Finalmente se realizará un análisis de los datos para determinar los hallazgos. En este caso se pretende participar de los procesos ligados a la formación de normalistas en aula, la interacción entre las partes y la evidencia de contenidos brindados (Lareau, 2011).

En concordancia con la recolección de información, se realizará un mapeo comunitario con presencia de personas de la comunidad, para identificar recursos educativos locales que puedan mejorar la calidad de la educación. Para llevar a cabo este proceso, es

fundamental establecer los objetivos y obtener la participación de la comunidad educativa y local. Una vez definidos los objetivos, se procede a identificar los recursos educativos locales, como bibliotecas, museos, parques, expertos locales y otros lugares de interés educativo (Valderrama, 2013).

De hecho, la recopilación de información se realiza a través de diversas técnicas, como encuestas, entrevistas, observación y revisión de documentos, para obtener detalles sobre cada recurso identificado, incluyendo su ubicación, características y disponibilidad. Con esta información, se crea un mapa utilizando herramientas como papel y lápiz, software de mapeo en línea o aplicaciones móviles, que visualiza los recursos educativos y proporciona información relevante sobre cada uno (Valderrama, 2013).

La información se pretende entender desde el contexto que elementos aportan el proceso formativo en la comunidad y cuáles son las condiciones, para tomar decisiones institucionales que mejoren las metodologías pedagógicas, como en nuestra investigación, evidenciar los contextos y necesidades de cada estudiante y las barreras de aprendizaje de la Normal Superior (Valderrama, 2013).

Entrevista

En los procesos de investigación se evidencian herramientas de medición, que permiten la recolección de la información a través de datos numéricos. Los cuestionarios se clasifican en simples, entrevista y escalas socio métricas. En la primera categoría, los que responden a la encuesta lo realizan de manera escrita. En la entrevista, las preguntas son dirigidas por personas profesionales. En la última, las preguntas y respuestas tienen una valoración numérica, lo que permite una cuantificación (Pérez y Ortiz, 2017).

Por consiguiente, el cuestionario para implementar dentro de la investigación corresponde a una adaptación del estudio realizado por Pérez y Ortiz en el año 2017, que les permitió indagar sobre la percepción del currículo y el impacto de este sobre las necesidades de la comunidad, desde esta medición se buscaba reconocer la consistencia del currículo, los métodos implementados para la enseñanza, estrategias pedagógicas, la participación de la comunidad y el seguimiento y evaluación. El cuestionario cuenta con 84 preguntas (ver anexo) que evalúa diferentes dimensiones; necesidades de los estudiantes y su articulación con el currículo, nivel de apropiación de los docentes, diseño del currículo y su nivel de articulación,

desarrollo curricular, proceso de implementación, estrategia y metodologías (Pérez y Ortiz, 2017).

La aplicación de cuestionarios de percepción del currículo es fundamental para comprender la experiencia educativa desde múltiples perspectivas. El hecho de hacer partícipes a docentes, estudiantes, padres, administradores y otros actores importantes, es factible tener una visión mucho más amplia acerca de las fortalezas y debilidades del currículo, según las características propias de cada entorno educativo.

Incluso, esta información no solo permite identificar áreas de mejora en el diseño, implementación y evaluación curricular, sino que también fomenta la participación de la comunidad educativa, empoderándola para co-construir un currículo más relevante y adaptable. Al complementar los cuestionarios con otras herramientas de evaluación, se obtiene una base sólida para la toma de decisiones informadas y la implementación de estrategias innovadoras que respondan a las necesidades y expectativas de todos los involucrados.

Implementación

Fase de aplicación: Evaluación curricular

El propósito de esta fase es hacer una medición a partir de una batería, para recopilar información acerca de la percepción que tienen los actores educativos, docentes, estudiantes y administrativos acerca del currículo.

Instrumentos de Evaluación

- **Para Profesores:** Se utilizará una encuesta que mida aspectos como la estructura del currículo, su alineación con las competencias necesarias, la pertinencia de los contenidos y la efectividad en la formación de los estudiantes.
- **Para Estudiantes:** La encuesta evaluará la claridad de los objetivos curriculares, el acceso a recursos, el acompañamiento del docente y la relevancia del currículo en su proceso formativo.
- **Para Administrativos:** La encuesta se enfocará en la gestión y organización del currículo, el apoyo logístico, la coordinación con los docentes y la disponibilidad de recursos institucionales.

Muestra:

- **Profesores:** Docentes de la institución.
- **Estudiantes:** semestres del 1 al 5 del programa de formación complementaria.
- **Administrativos:** Personal directivo, coordinadores y encargados de áreas de apoyo académico. (1 por cada grupo)

Técnicas de Aplicación:

- **Formato digital o físico:** Dependiendo de las facilidades tecnológicas y preferencias de la institución, las encuestas pueden ser aplicadas en formato digital (Google Forms, encuestas online) o físico.

Tiempos de Aplicación

- **Día 1-3:** Aplicación a los **profesores**. Taller de socialización del propósito del estudio y aplicación de la batería de preguntas.
- **Día 4-5:** Aplicación a **estudiantes** seleccionados. Charla introductoria y luego aplicación de la encuesta.
- **Día 6:** Aplicación a los **administrativos** mediante reunión o en sus puestos de trabajo.

Análisis de Datos

- **Cuantitativo:** Las respuestas obtenidas se analizarán a través de estadística descriptiva para identificar tendencias, fortalezas y áreas de mejora.
- **Cualitativo:** Se evaluarán comentarios abiertos para identificar patrones en las percepciones.

Resultados Esperados

- Identificación de puntos fuertes y débiles del currículo frente a la coherencia con el concepto de “pertinencia educativa”, desde el ámbito pedagógico y didáctico.

- Percepción de los diferentes actores frente a la aplicación y efectividad del currículo.
- Propuestas de mejora basadas en datos concretos.

Análisis de resultados

Población evaluada y cantidad de participantes:

La población evaluada incluye individuos relacionados con la formación docente en la institución: docentes, estudiantes y personal administrativo. El número total de participantes fue de 64. Perfil de los encuestados, 95% son estudiantes correspondientes a 62, 1 docente y 1 egresado.

Encuesta 1:

Para hacer un análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas en las 40 preguntas, se identificaron tres categorías que abarcan los temas tratados:

1. **Preparación y formación docente:** Se tiene en cuenta la formación docente en contextos rurales, el apoyo adicional necesario para mejorar su labor y las metodologías pedagógicas que buscan estar más presentes en su día a día.
2. **Integración curricular y metodologías pedagógicas:** Esta categoría contempla la integración de la interculturalidad en el currículo y las diferentes metodologías preferidas por los docentes.
3. **Vinculación institucional y factores que afectan la calidad educativa:** Esta categoría se enfoca en cómo fortalecer los vínculos con el sector social y educativo del departamento y en los elementos que más afectan la calidad de la formación de docentes en esta institución.

Análisis cualitativo por categorías

1. Preparación y formación docente:

- a. **Preparación para contextos rurales:** Las respuestas evidencian una percepción variada acerca de la preparación que ofrece el programa de formación para contextos rurales. Se sugiere que muchos consideran insuficiente la preparación en esta área al mencionar con frecuencia las categorías: no preparado y poco preparado. La percepción de una preparación adecuada se dio en menor medida al utilizar categorías como: mediana y totalmente preparado.
- b. **Apoyo adicional necesario:** Las respuestas evidencian una demanda significativa de "Formación continua para docentes" y "Más tutorías personalizadas". Adicionalmente, se hace énfasis en la necesidad de "Mayor acceso a becas y financiamiento" y "Mejoras en infraestructura y tecnología". Lo cual hace que los participantes consideren relevantes tanto el desarrollo profesional continuo como el apoyo financiero y tecnológico para mejorar la labor docente.

Figura 2. *Preparación y formación docente*



De acuerdo con la figura 2, se puede evidenciar que un 37% de la población encuestada considera que la falta de capacitación y de formación en pedagogías activas, no permite abarcar las necesidades de la comunidad. Un 27% de la población considera que se cuenta con una formación muy sólida, indicando que esto les permite comprender algunos fenómenos dentro del contexto educativo, sin embargo, para los entornos rurales esta no es suficiente.

Se evidencia que un 20% de la población evidencia una gran deficiencia en la formación de herramientas pedagógicas, tal como se mencionó anteriormente, estas se vuelven necesarias para el quehacer pedagógico. Un 17% considera que no se encuentran alineadas las necesidades del aula, lo que hace más complicado entender en contexto una situación y establecer estrategias que respondan a dichas inquietudes académicas.

2. Integración curricular y metodologías pedagógicas:

- a. **Integración de la interculturalidad en el currículo:** La mayoría de las respuestas evidencian que la interculturalidad "Se menciona, pero no se profundiza", lo que muestra una integración de manera superficial en el currículo. Hay una percepción mixta acerca de la efectividad de la integración de la interculturalidad en el currículo al denotar que hay poca integración real y la manera en que se aborda no es adecuada. Mientras que algunos participantes evidencian que la interculturalidad está muy presente y bien estructurada.

Figura 3. *Interculturalidad en el currículo*



Dentro de la figura 2 se logra evidenciar que un 45% de la población evaluada identifica el currículo de manera superficial, tal como se menciona anteriormente, no le logra una evidencia dentro de las acciones de enseñanza dentro del aula. Por su parte, un 23% considera que se encuentra presente y está bien estructurado. El 17% de la población indica que no existe una integración real en los procesos de enseñanza, ya que se considera que no se tiene en cuenta

el contexto real del estudiante y sus necesidades. Finalmente se encuentra el 10% de la población que considera que su abordaje no es el adecuado, al no tener en cuenta las variables del contexto de enseñanza.

- b. **Metodologías pedagógicas preferidas:** Las respuestas sugieren una preferencia por la "Gamificación y enseñanza lúdica" y el "Aprendizaje basado en proyectos". Así mismo, se evidencia interés por el "Uso de TIC y simulaciones didácticas" y el "Aprendizaje colaborativo e interdisciplinario". Lo cual refleja una inclinación hacia metodologías activas e innovadoras en la formación de docentes.

Figura 4. *Metodologías pedagógicas*



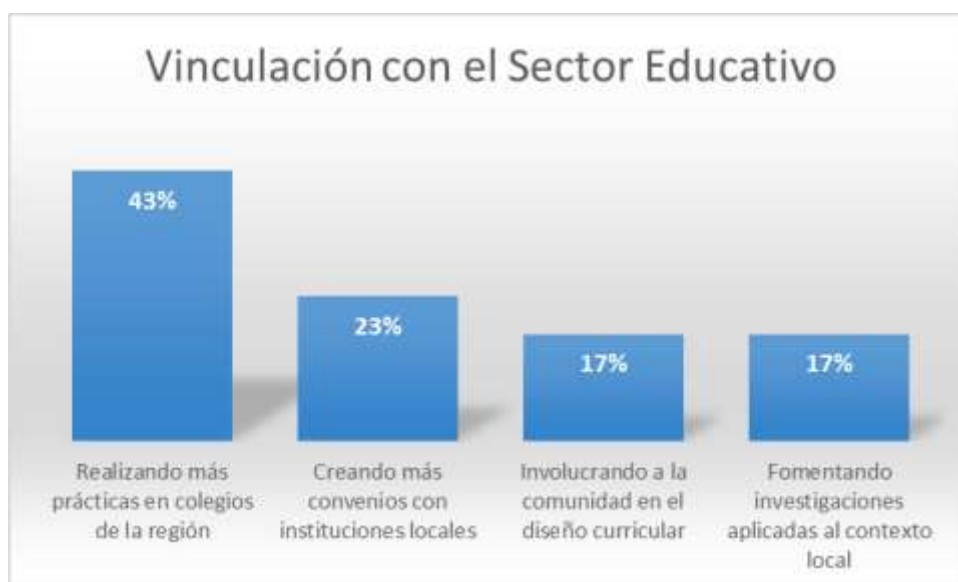
De acuerdo con la figura 4 de acuerdo a las metodologías implementadas dentro del aula virtual un 33% implementa la gamificación y la enseñanza lúdica, como parte del desarrollo de las temáticas. Un 30% implementa ABP lo que permite desarrollar en los estudiantes la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico. El 23% implementa herramientas tecnológicas y simuladores. Finalmente, un 13% implementa el aprendizaje colaborativo.

3. Vinculación institucional y factores que afectan la calidad educativa:

- a. **Fortalecimiento de la vinculación con el sector educativo y social:** Las respuestas proponen realizar más prácticas en los colegios de la región y crear más convenios con instituciones locales como una estrategia para fortalecer la

vinculación. Igualmente, es fundamental involucrar a la comunidad en el diseño curricular y en investigaciones locales para generar una colaboración más eficaz entre la comunidad local y la institución.

Figura 5. Vinculación con el sector educativo



4. Factores que afectan la calidad de la formación docente:

Las respuestas evidencian que uno de los factores que más afectan la calidad en la formación docente es el hecho de no contar con estrategias innovadoras o tener insuficientes recursos pedagógicos y tecnológicos. Adicional a ello, la falta de actualización curricular y la falta de conexión con la realidad social y cultural influyen en la formación de docentes.

Figura 6. Factores que afectan la calidad



Encuesta 2:

Población evaluada y categorías

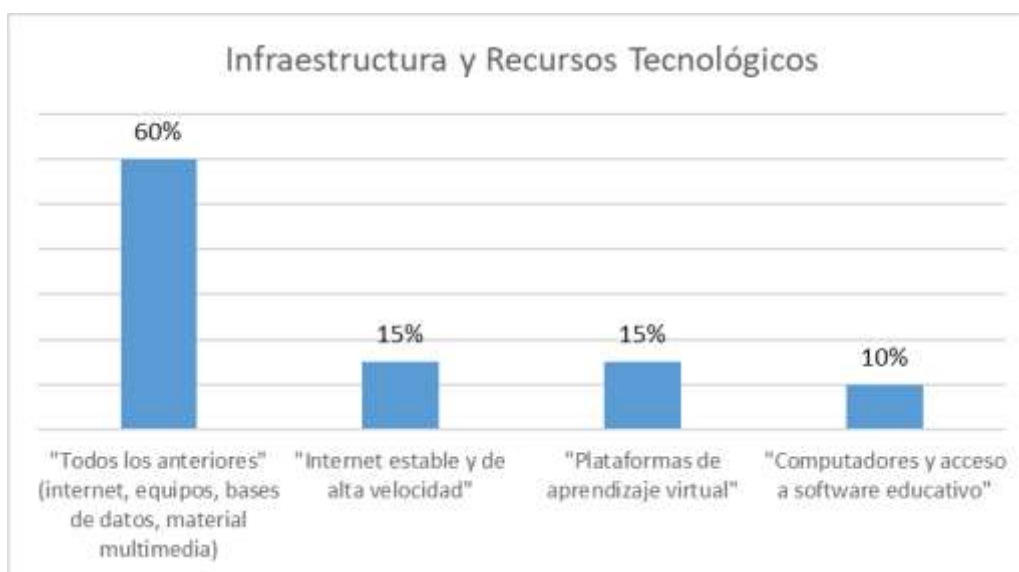
La población evaluada incluye individuos relacionados con la formación docente en la institución: docentes, estudiantes y personal administrativo. El número total de participantes fue de 60. El análisis se divide en dos categorías.

1. Infraestructura y Recursos Tecnológicos

Existe un déficit en cuanto a infraestructura y tecnología se refiere, porque hay carencias significativas en laboratorios, aulas y bibliotecas. Así mismo, hay un acceso limitado a internet, a software educativo y a plataformas virtuales.

Sería conveniente hacer una mayor inversión en materiales educativos y en gestionar convenios con otras instituciones porque hasta el momento no ha sido posible cumplir completamente con las necesidades a nivel de formación y se han presentado dificultades para cumplir con los objetivos del programa, precisamente por estas carencias. Hay una insuficiencia en infraestructura y herramientas digitales.

Figura 7. *Infraestructura y recursos tecnológicos*



2. Evaluación del Programa y su Capacidad de Mejora

La mayoría de encuestados sugiere que no hay suficientes mecanismos de mejora y que su efectividad no es óptima. La calidad de los materiales educativos para la mayoría de los participantes fue catalogada como regular y deficiente, solamente una minoría los calificó como excelente.

Algunos participantes consideran que el programa se encuentra parcialmente preparado, pero hay limitaciones para adaptarse a nuevos desafíos a nivel educativo. Por otra parte, los materiales educativos requieren una actualización y mejora. Aunque los estudiantes participantes reconocen aspectos positivos en los recursos, la mayoría sugiere hallar deficiencias en materiales educativos y procesos de actualización.

Figura 8. *Evaluación del programa*



Encuesta 3

En el marco del análisis curricular del programa de formación docente ofrecido por la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, la evaluación de los procesos de enseñanza permite identificar en qué medida las prácticas pedagógicas y didácticas, responde a los principios de pertinencia educativa, por tanto la encuesta para la evaluar la tercera dimensión del modelo CIIP, que direcciona este estudio, se categorizó desde 6 espacios con preguntas enfocadas, hacia la comprensión lógica de su realidad. Estas categorías fueron:

1. Implementación de metodologías activas, que nos ayuden a comprender cómo el uso predominante de estas metodologías favorece el aprendizaje significativo y la autonomía de los estudiantes.
2. Uso de tecnologías en el proceso de enseñanza con las cuales facilitan la interacción entre docentes, estudiantes y procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades blandas como por el ejemplo el trabajo colaborativo.
3. Coherencia curricular y aplicación de contenidos desde donde se espera que los contenidos guarden relación con las demandas del contexto educativo y las necesidades de los educandos.
4. Estrategias de seguimiento y acompañamiento académico que evidencien las maneras como se promueve un acompañamiento integral y se fortalecen, además, mecanismos de evaluación formativa.
5. Estrategias de evaluación de la formación docente, que nos permite analizar si los mecanismos de evaluación utilizados en el programa garantizan un desarrollo integral

de las competencias docentes, (si es formativa, reflexiva, fomenta el desarrollo de competencias socioemocionales y tiene además retroalimentación constante)

6. Factores que obstaculizan o mejoran la formación docente, para identificar oportunidades de mejora en la implementación del currículo.

Población evaluada y cantidad de participantes:

La población evaluada corresponde a individuos relacionados con la formación docente de la institución, que corresponde a docentes, estudiantes y administrativos. El total de participantes sensibilizados previamente fue de 120, pero el número de respuestas fue de 59, por cada pregunta, por lo que se infiere que 59 personas decidieron responder la encuesta.

Análisis cualitativo por categorías:

1. Implementación de metodologías activas:

- a. Los resultados para esta pregunta muestran una percepción mayoritariamente positiva, pero en matices que evidencian áreas de mejora, pues un 94.7% reconocen la presencia de metodologías activas en al menos una asignatura, lo que sugiere que estas estrategias si están integradas en la enseñanza, pero no de manera uniforme. Este resultado refleja una enseñanza dinámica, que puede extenderse al 100% de las asignaturas del programa, puesto que todavía se evidencia que un porcentaje mínimo de participantes considera que no se emplean metodologías activas.
- b. Sólo un 13% afirma que las metodologías activas están presentes en todas las asignaturas, lo que indica que hay espacios dentro del currículo donde todavía pueden predominar métodos tradicionales de enseñanza.
- c. Para el análisis de la frecuencia de implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología activa, los resultados muestran que es una estrategia que si bien está presente en el programa de formación docente, su frecuencia de aplicación varía entre asignatura y docente, pues un 47.5% de los participantes la reconoce, pero advierte que no se aplica de manera sistemática, pues se implementa según un 42.4% sólo ocasionalmente, lo que sugiere que no está institucionalizada en el currículo o su aplicación depende de factores específicos, como asignatura o autonomía del docente.
- d. Para el análisis de la promoción del aprendizaje autónomo, se refleja en los resultados que el programa de formación brinda oportunidades, pero su implementación no es uniforme, ni completamente estructurada, pues un 62.7% de los encuestados, indica que hay

oportunidades de aprendizaje autónomo en algunas asignaturas, pero su integración depende de cada asignatura y su docente. En contraste con el 28.8%, que señala que el aprendizaje autónomo se promueve con estrategias definidas, lo que indica que existen esfuerzos concretos dentro del currículo, pero que estos no abarcan la mayoría de las asignaturas y no están completamente sistematizados.

- e. Los resultados obtenidos en la encuesta nos permiten identificar que la interdisciplinariedad es un componente presente el programa de formación docente, pero con niveles de implementación que varían significativamente. Puesto que un 45.8% de los encuestados afirma que se fomenta en algunos curso o áreas, lo que sugiere que se hacen esfuerzos por conectar los conocimientos de manera interdisciplinar, pero que no es una práctica generalizada para todo el currículo, frente a lo anterior el 27.1% menciona que este aspecto si está estructurado pero no son la norma en todas las experiencias de aprendizaje y un 8.5% considera que hay espacios donde prevalece una enseñanza fragmentada por asignaturas, sin conexiones explícitas entre ellas.

Figura 9. Metodologías activas



2. Uso de tecnologías en el proceso de enseñanza:

- a. Los resultados reflejan que la tecnología es una herramienta presente en el proceso de enseñanza, pero con una implementación desigual, pues sólo un 15.3% señala que se usa en todas las asignaturas, lo que indica que la integración tecnológica aún no es un estándar generalizado en el currículo.

- b. El 47.5% de encuestados menciona que se usa más en algunas asignaturas que en otras, de lo cual se podría inferir que la adopción de la tecnología depende del docente, la asignatura o los recursos disponibles, en lugar de ser una política transversal del programa.
- c. El 24.4% afirma que sólo se usa en asignaturas específicas, evidenciando que hay áreas del currículo donde el uso de tecnologías sigue sin ser una estrategia relevante o prioritaria.
- d. El 11.9% señala que no se usa la tecnología, lo que indica que todavía las metodologías tradicionales, siguen teniendo un espacio relevante dentro del proceso de formación.
- e. Los resultados para el análisis de la integración de herramientas tecnológicas y la formación de competencias digitales muestran que el programa de formación incorpora algunas herramientas, pero su uso no es uniforme ni está acompañado de una formación estructurada en competencias digitales. Uno de los aspectos que llama la atención es que, aunque el 41.1% de los encuestados menciona plataforma la Google Classroom, lo que sugiere que la tecnología se emplea principalmente para gestión académica y entrega de materiales, más no como un recurso didáctico interactivo, frente a un 40.7% que menciona que tienen acceso a aparatos tecnológicos, pero no hay una claridad sobre su aprovechamiento pedagógico y didáctico.
- f. Los resultados que evalúan los obstáculos para el uso eficiente de tecnologías reflejan que las principales barreras son de origen estructural y formativo. Un 45.8% expresa que la infraestructura es insuficiente y un 28.8% por deficiencia en la conectividad, lo que limita el acceso equitativo a herramientas digitales, mientras que la falta de capacitación docente se percibe como una barrera que impide su integración pedagógica efectiva.

Figura 10. *Uso de tecnologías*



3. Coherencia curricular y aplicación de contenidos.

- a. Una mayoría de 52.2% de los encuestados considera que existe una coherencia clara entre los contenidos de las asignaturas y los objetivos de formación, lo que sugiere, que, si bien el currículo tiene una estructura relativamente alineada, aún existen aspectos que podrían ser mejorados en términos de integración entre teoría y práctica.
- b. Una quinta parte de los encuestados, representada en un 22%, identifica algunas inconsistencias, lo que puede significar que ciertos contenidos no están suficientemente relacionados con los objetivos de formación o que existen problemas en su implementación.
- c. En términos generales un 74.5% de los encuestados reconoce que hay coherencia clara en mayor o menor medida, entre los de enfoques pedagógico y didáctico, lo que sugiere indicios positivos de la estructuración curricular del programa.
- d. Con respecto a los contenidos y su coherencia con las necesidades educativas actuales, los resultados muestran una percepción dividida sobre la capacidad del programa, para responder a las necesidades actuales, pues el 52.5% considera que los contenidos sí responden, lo que indica un reconocimiento positivo pero no absoluto, frente a un 25.4% que indica que su coherencia se da solamente en algunas asignaturas, lo que puede mostrar una falta de actualización o conexión entre ciertas áreas del currículo.
- e. Existe una preocupación sobre la insuficiente articulación entre teoría y práctica en la formación docente. La variabilidad en las respuestas sugiere que no todas las áreas del currículo garantizan experiencias prácticas suficientes, lo que puede impactar la preparación efectiva de los futuros docentes.
- f. Los datos revelan dos aspectos clave en la organización del programa: cómo se estructura la secuencia de contenidos y en qué medida los docentes los contextualizan según la realidad educativa local, el primero es que el 45.8% considera que los contenidos tienen una secuencia progresiva, lógica y articulada, pero el 33.9% señala que el currículo se organiza por módulos independientes, lo que indica que no sigue una secuencia clara o que las asignaturas funcionan de manera autónoma. El segundo aspecto hace referencia a que casi la mitad de los participantes perciben que los docentes contextualizan los contenidos solo a veces, lo que sugiere que la adaptación a la realidad educativa local no es una práctica constante.

Figura 11. *Coherencia curricular*



4. Estrategia de seguimiento y acompañamiento académico

- a. Los resultados de ambos eventos reflejan una relación directa entre la existencia de estrategias de seguimiento al aprendizaje y la precepción del acompañamiento académico dentro del programa.
- b. El limitado seguimiento al aprendizaje se refleja en un acompañamiento académico insuficiente, puesto que el 42.4%, percibe que el seguimiento se hace “sólo en algunos casos”, es coherente que el 44.1% indique que el acompañamiento también se da “solo en casos específicos”. Lo anterior sugiere que no existe una estructura sólida que permita intervenir de manera temprana en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además que el apoyo académico no es preventivo ni continuo, sino que responde a situaciones críticas (intervención reactiva) en lugar de ser un proceso formativo constante aunado a que los participantes de esta encuesta perciben que sólo en un 44.1% existe en algunas asignaturas.

Figura 12. *Seguimiento académico*



5. Estrategias de evaluación de la formación docente

- a. Los resultados muestran una tendencia positiva en la percepción del proceso de evaluación, pero con algunas áreas de mejora que requieren atención, pues casi una cuarta parte de los encuestados perciben fallas en la evaluación, lo que puede estar relacionado con aspectos como los criterios de calificación, falta de claridad en los instrumentos de medición o poca variedad en las estrategias evaluativas.
- b. Aunque es un grupo minoritario (10.2%), algunos participantes consideran que las evaluaciones no reflejan plenamente las competencias adquiridas, lo que sugiere oportunidades de mejorar su precisión y fiabilidad.
- c. Un 35% de los encuestados identifica deficiencias, por tanto se infiere la necesidad de hacer ajustes en las estrategias de evaluación y las competencias adquiridas.
- d. Con respecto al tipo de evaluación predominante en el programa, se refleja una tendencia hacia la evaluación formativa y continua (52.5%), pero también se evidencia una falta de claridad y diversidad en las estrategias evaluativas (22%).
- e. Un bajo porcentaje de respuestas, expresan que la autoevaluación y la coevaluación no se identifican claramente en las estrategias de evaluación, de lo cual se infiere que tenga relación con la autonomía docente a la hora de elegir la estrategia de evaluar., para lo cual también el 52.5%, algunos docentes utilizan rúbricas de evaluación y sólo para algunos casos.

- f. Con respecto a la retroalimentación efectiva para mejorar el aprendizaje, un 47.5% de encuestados afirma que solo a veces se aplica, frente a un 33.9% que expresa que si se practica y un 15.3% que dice, pocas veces.
- g. Las evaluaciones prácticas si están presentes en la práctica docente, pero su aplicación es desigual y no completamente estructurada en todas las asignaturas. Más de la mitad de encuestados sugiere que hay una aplicación inconsistente dentro del programa de formación., de manera que son mínimas o no se incluyen, siendo este un indicador de alerta.

Figura 13. Estrategias de evaluación



6. Factores que obstaculizan o mejoran el proceso de formación docente.

- a. Los resultados reflejan que el programa tiene aspectos positivos en su estructura educativa, con una mayor valoración hacia su enfoque pedagógico actualizado, pero con oportunidades de mejora en otras áreas como el uso de tecnologías, el acompañamiento académico. Este resultado de 40.7% hace inferir que el programa está alineado con tendencias educativas actuales y metodologías innovadores, con estrategias didácticas contemporáneas, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados, pero debe continuar evolucionando para optimizar la experiencia educativa de futuros docentes.

Encuesta 4

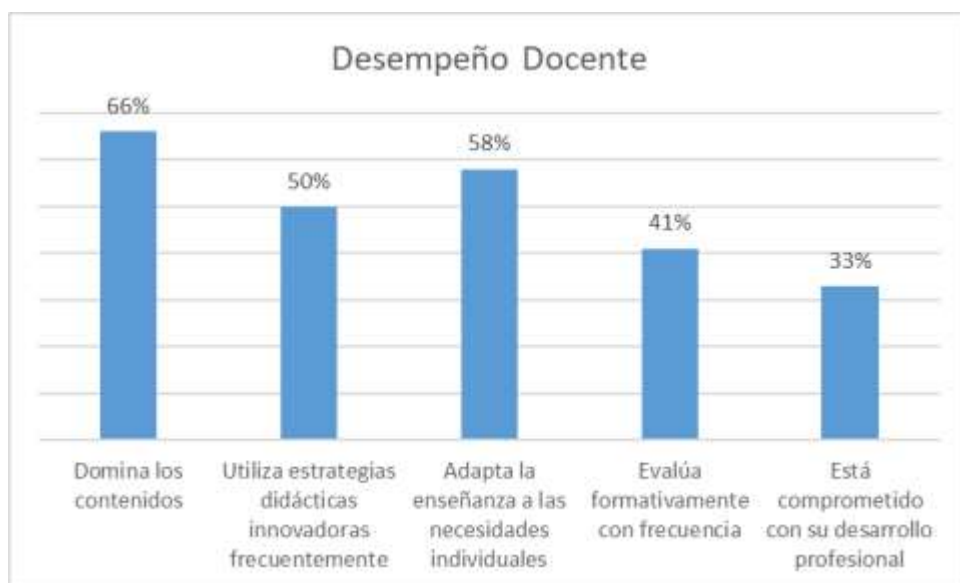
La encuesta cuenta con la participación de estudiantes, algunos docentes y egresados. El análisis se divide en tres categorías:

1. Preparación y desempeño docente

Es importante mencionar que los egresados tienen una preparación sólida en estrategias y conocimientos pedagógicos, pero la formación debería incluir metodologías de enseñanza activas para generar un efecto positivo en el aula. Una gran mayoría de los egresados evidencian un dominio de los contenidos que se enseñan, pero hay dificultades en la implementación de estrategias de evaluación.

Las capacitaciones para los egresados se dan de manera esporádica y este es un punto crítico para el desarrollo profesional de esta población. Se hace énfasis en estrategias didácticas innovadoras, pero se sugiere reforzar la formación usándolas de manera más frecuente.

Figura 14. *Desempeño docente*



2. Innovación y adaptación al contexto educativo

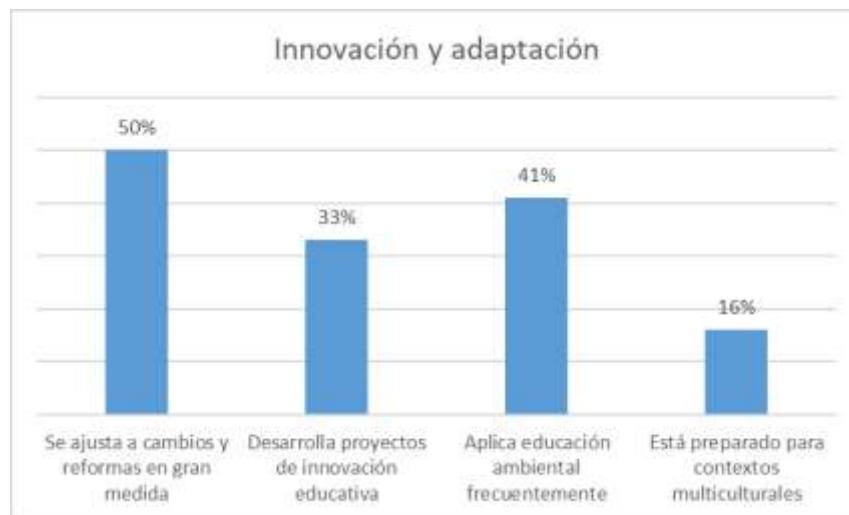
El programa de formación brinda herramientas para enseñar, pero es pertinente reforzarlo con capacitaciones en uso de TICs, educación intercultural e inclusión.

Adicionalmente, se debe promover la innovación en la práctica docente. En lo que se refiere a

multiculturalidad y diversidad, solamente una pequeña parte de los egresados consideran estar preparados en estas áreas.

Con respecto al uso de tecnologías, algunos egresados evidencian un buen manejo, pero una gran parte tiene dificultad al usarlas y al enfrentar cambios en cuanto a reformas educativas en la institución.

Figura 15. *Innovación y adaptación*

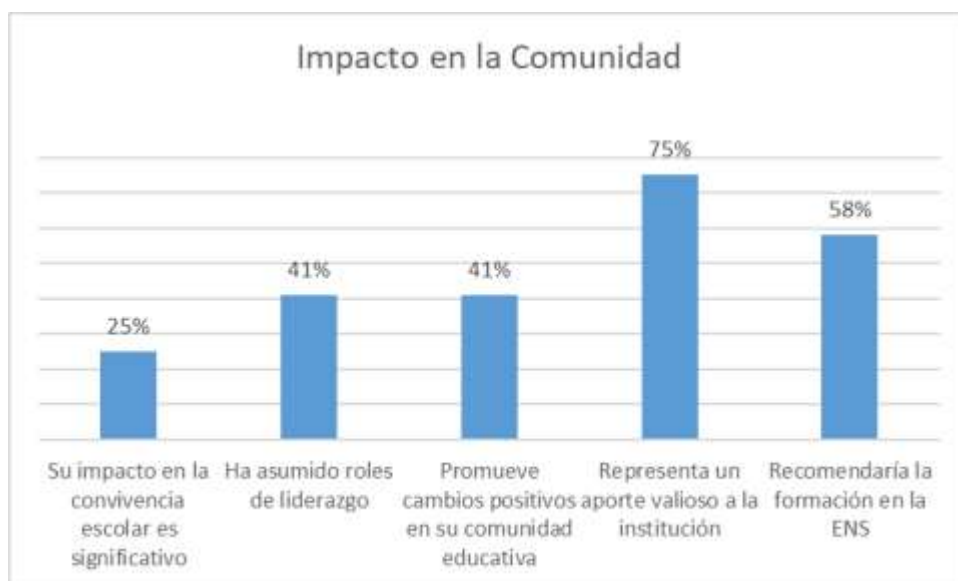


3. Impacto y reconocimiento en la comunidad educativa

Muchos de los egresados se consideran como una parte fundamental de la institución que cuenta con oportunidades de mejora en su labor. De hecho, muchos egresados manifiestan no haber asumido roles de liderazgo y verlo como un área de oportunidad o haberlo ejercido con algunas dificultades.

Hay una percepción positiva acerca de la formación docente, aunque hay carencias en cuanto a la relación entre la práctica y la teoría de estrategias de gestión en el aula. Por otra parte, los valores y la convivencia escolar han tenido un impacto moderado en los egresados.

Figura 16. *Impacto en la comunidad*



Hallazgos

- Hay una percepción relacionada con la insuficiencia en la preparación para contextos rurales, por lo cual es necesario fortalecerla en la formación docente.
- Existe una demanda relacionada con la formación continua, apoyo financiero, tutorías personalizadas, tecnología y mejoras en la infraestructura de la institución para mejorar el proceso de formación docente.
- La interculturalidad se debe integrar de una forma mucho más eficaz en el currículo
- La gamificación y el aprendizaje con base en proyectos son metodologías de preferencia en la institución, por su dinamismo en la enseñanza.
- Los convenios con instituciones, colegios locales y la participación de la comunidad en el diseño del currículo crea vínculos con el sector social y educativo.
- Los factores más relevantes que afectan la calidad de la formación docente tienen en cuenta pocas estrategias innovadoras, recursos limitados, desconexión con la realidad cultural y social y la urgencia de una actualización en el currículo.

Discusión

Se identifica insuficiencia en cuanto a la preparación para contextos rurales y una evidente necesidad de mejorar este aspecto en la formación docente teniendo en cuenta la evaluación del contexto según el modelo CIPP de Stufflebeam con base en las necesidades, recursos, características de la población y la pertinencia educativa.

Se establece que existe una relación significativa en la formación continua, como se establece en la fase de evaluación del modelo CIPP donde se establecen metodologías y recursos, se evidencia que la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos se establecen como herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza.

Instrumento

Anexo 1

Cuestionario medición percepción del currículo

Identificación:

1. **Género:** Hombre Mujer
2. **Nivel de formación:** Normalista Especialista _____ Magister
3. **Años de experiencia:** Menos de 5 años Entre 6 y 10 años
Entre 11 y 20 _ Más de 20 años
4. Cargo que ocupa

Profesor: Orientador:
Miembro del Consejo Directivo: Miembro del
Consejo Académico: _ Coordinador:
5. **Nivel que enseña:** Primaria Secundaria Media
6. **Área que enseña:** _____ Grado:

		1	2	3	4
7A	El currículo de la institución facilita que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos.				
7B	El currículo de la institución permite que los estudiantes con habilidades excepcionales puedan desarrollarlas adecuadamente en ese contexto educativo				
8	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades económicas aprendan.				
9	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan.				
10	El currículo de la institución traza las directrices para que los estudiantes con mal comportamiento aprendan.				

11	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante.				
12	El currículo es conocido por la comunidad escolar mediante carteleras/volantes/folletos.				
13	En este establecimiento se alcanzan los objetivos del currículo.				
14	El currículo está articulado a la misión de la institución educativa.				
15	El currículo está articulado a la visión de la institución educativa.				
16	El currículo está articulado al perfil de estudiante de la institución educativa.				
17	El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que se pretende formar en la institución.				
18	El currículo implementado en la institución se adecúa a las necesidades del entorno.				
19	En el currículo se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan mi práctica en el aula.				
20	El currículo se rediseña a partir de las informaciones que obtengo de las evaluaciones internas (por ejemplo, pruebas aplicadas al finalizar una unidad de contenidos).				
21	Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes.				
22	Los planes de estudio se definen a partir conocimientos y habilidades que requieren mayor trabajo con los estudiantes.				
23	En los programas de las asignaturas se concibe la retroalimentación como una práctica de aula.				
24	Los planes de estudio incorporan, para cada nivel, la metodología y el tipo de evaluaciones esbozadas en el currículo.				
25	Hago parte de comunidades de aprendizaje en las que diseñamos planes para el mejoramiento curricular.				
26	Trabajo con otros profesores del nivel, un plan de mejora para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.				

27	Tengo en cuenta las directrices curriculares para planear y ejecutar las prácticas de aula.				
28	El currículo desarrollado en la institución permite a los estudiantes construir su proyecto de vida.				
29	El currículo de esta institución facilita a los estudiantes alcanzar los logros académicos esperados para cada nivel.				
30	El currículo de esta institución permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos.				
31	El currículo de esta institución forma a los estudiantes para ingresar a la vida laboral.				
32	El currículo de esta institución posibilita a los estudiantes seguir estudios a nivel superior.				
33	Realizo trabajo grupal con los estudiantes en clase para asignar una nota.				
34	Las tareas para desarrollar por los alumnos dependen de las instrucciones y orientaciones que realiza el profesor.				
35	Organizo la clase sobre la base de preguntas y respuestas predeterminadas.				
36	Me aseguro de que todos los estudiantes realizan tareas que envío para la casa.				
37	Solicito a los estudiantes realizar exposiciones orales/ debates/foros en torno a temas que afectan a la sociedad.				
38	Solicito a los estudiantes realizar exposiciones sobre contenidos de aprendizaje.				
39	Fomento el trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de análisis y resolución de problemas en contexto.				
40	Realizo evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada tema.				
41	Realizo pruebas con alternativas o respuestas de verdadero o falso.				
42	Realizo pruebas con preguntas en las que los estudiantes deben justificar y resolver problemas.				
43	Solicito realizar trabajos o proyectos de investigación, individuales o grupales, que luego evalúo con nota.				

44	Realizo autoevaluaciones, co-evaluaciones y heteroevaluaciones de los trabajos realizados.				
45	Las tareas facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos, a partir de las habilidades que ya poseen.				
46	Asigno tareas para realizar en casa para asignar una nota.				
47	Hago una revisión general en la clase de las tareas asignadas para la casa.				
48	Resuelvo en clases las tareas que envío para la casa.				
49	Vuelvo a explicar una temática si algún estudiante me lo pide.				
50	Explico las temáticas hasta que todos los estudiantes entiendan.				
51	Explico las temáticas conforme a los tiempos estipulados en la planeación.				
52	En el modelo pedagógico de su institución, los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.				
53	Para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, el docente regula el comportamiento y participación de los estudiantes.				
54	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor.				
55	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos escolares a partir de los cuales se desarrollará la enseñanza.				
56	Los contenidos están caracterizados por la parcelación de saberes contenidos en los estándares.				
57	La enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos.				
58	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.				
59	La evaluación formativa es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.				
60	Los contenidos que se enseñan se reconceptualizan de manera permanente.				
61	La enseñanza promueve ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.				
62	La enseñanza posibilita ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.				

63	La evaluación promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante permanentes procesos de retroalimentación.				
----	---	--	--	--	--

64	El conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiante-estudiante- profesor mediante la discusión y la crítica.				
65	Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.				
66	En el aula de clase, la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas.				
67	La forma de evaluación es el debate donde la colectividad co-evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.				
68	La enseñanza enfatiza en el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes en todas las áreas.				
69	La evaluación busca fortalecer los niveles de lectura y escritura en los estudiantes.				
70	Los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes han permitido obtener buenos resultados en pruebas internas.				
71	El aprendizaje es producto de una acción deliberada que parte de una reflexión dialógica entre estudiantes y maestros.				
72	Los objetivos del aprendizaje están orientados a favorecer las necesidades de la sociedad.				
73	La enseñanza orienta el aprendizaje independiente y el trabajo autónomo.				
74	La enseñanza se fundamenta en la investigación no solo de la disciplina sino del contexto.				
75	La evaluación de los aprendizajes se realiza mediante pruebas orales, objetivas y pruebas de respuesta corta.				
76	El aprendizaje se centra en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias.				
77	La evaluación favorece la reflexión tanto individual como grupal y de aula, sobre los trabajos desarrollados, los contenidos abordados bajo una orientación formativa.				
78	El aprendizaje se centra en la adquisición, comprensión sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia.				

79	Las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje por descubrimiento y significativo.					
80	El alumno desarrolla estrategias de aprendizaje conforme a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje, así como al contexto y aplicación de los mismos.					
81	La evaluación examina el conocimiento que evidencian los estudiantes tanto de manera individual como grupal.					
82	El estudiante gestiona la información mediante estrategias como búsqueda, selección, análisis y sistematización.					
83	El profesor orienta y ofrece recursos al alumno en el acceso al conocimiento, la elaboración de proyectos e investigaciones.					
84	El profesor revisa de manera individual y grupal el progreso de los aprendizajes desarrollados.					

Adaptado de: Fernández & García, 2020, página 269- 273.

Referencias

- Carrizo, Dante, & Moller, Carlos. (2018). Estructuras metodológicas de revisiones sistemáticas de literatura en Ingeniería de Software: un estudio de mapeo sistemático. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(Supl. 1), 45-54.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000500045>
- Centeno, A. M., & Grebe, M. P. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 10(38). DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>
- Concha-Díaz, V., Meliá, J. M. J., & Bakieva, M. (2021). La Formación Inicial De Docentes De Educación Infantil en América Latina Y El Caribe Y Su Relación Con El Valor Social Objetivo De La Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369–394.
<https://search.ebscohost.com/login.aspxdirect=true&db=ehh&AN=150760017&lang=es&site=ehost-live>
- Cruz et al., (2023). *Desempeño profesional pedagógico de los docentes en el Centro Mixto «Hermanos Saíz Montes de Oca»*. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n3/1815-7696-men-21-03-e3278.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. Colombia
- Escuelas Normales Superiores en Colombia - Ministerio de Educación Nacional de Colombia::..* (s. f.). <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-345504.html>
- Fernández, M. L., & García, P. (2020). Cuestionario para conocer la percepción del profesorado sobre las aulas abiertas especializadas. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9165127.pdf>
- Fink, R. E., Suwak, K., Lawson, G. M., Gray, A., & Bowden, A. B. (2025). Factors influencing teachers' sustained implementation of a kindergarten curriculum within the United States: A qualitative analysis. *The Curriculum Journal*, 36(1), 66–81.
<https://doi.org/10.1002/curj.257>

- Galpin, A., Beevers, D., Cassidy, S., Short, B., Panagiotidi, M., Bendall, R. C. A., Quigley, E., & Thompson, C. (2022). Values-led curriculum co-creation: A curriculum re-innovation case study. *The Curriculum Journal*, 33(4), 553–569. <https://doi.org/10.1002/curj.154>
- García - Mora, L. H. (2021). Concepciones y prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de educación superior: complejidades didácticas en la apropiación del modelo pedagógico institucional. *Investigación y Desarrollo*. vol. 29, n° 2 (2021) - issn 2011- 7574 (on line).
- García Garduño, José María (2019) *El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista?* Revista Historia de la Educación Colombiana, 22 (22). pp. 167-177. ISSN 0123-7756-ISSN (Versión online) 2422-2348
- Giraldo Gaviria, D. M., & Caro Lopera, M. Á. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53–79. <https://doi.org/10.14482/zp.37.378.1290>.
- Gorozabel Chata, T. R., & de la Rúa Batistapau, M. (2019). Las unidades complejas de análisis en la evaluación de relaciones entre el meso y el micro currículo. *Revista electrónica cooperación*. Volumen 4(2), pp. 9-14.
- Guzmán Murillo, H. J., & González Sánchez, D. A. (2024). Evaluación Curricular en la Educación Superior: Un Enfoque desde el Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto): Curriculum Evaluation in Higher Education: An Approach from the CIPP Model (Context, Input, Process, Product). *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 4531 – 4550. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2940>
- Hernández, Juan Manuel, & Rodríguez, Javier. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1) Recuperado en 05 de febrero de 2024.
- Izquierdo Barrera, Martha Lucía. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima*, (29), 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Maldonado, G. M. (2016). Las Escuelas Normales Superiores en la formación de docentes en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 111-135.

Ministerio De Educación Nacional. “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, El camino hacia la Calidad y la Equidad”. Bogotá: Af&M Production Gráfica S.A.S 2017

Muñoz, J. (2019, octubre). *Las escuelas normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7530173.pdf>

Muñoz - Bravo, J. O. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). Artículo de Investigación-Científica. Rev. His. Educ. Colomb-Vol. 25 N° 25, julio-diciembre 2020-San Juan de Pasto-Colombia-ISSN 0123-7756-ISSN (Versión online) 2422-2348-pp. 55 – 93. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>

Malagón Plata, L, Rodríguez Rodríguez, L y Ñáñez Rodríguez, J. (2019). El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019.

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, & Asociación de Escuelas Normales Superiores. (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores en Colombia.

Parker, J. L. (2023). *Challenging the supported curriculum: Faculty members’ attitudes toward Caribbean and Louisiana content in undergraduate French and Spanish textbooks*. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(4), 193-212.
<https://doi.org/10.29333/ejecs/1645>

P.E.I.(2022). Proyecto Educativo Institucional rupados. Revista Prisma Social, 25, 103–125. Acuerdo No 010 del 13 de septiembre de 2022. Escuela Normal “El Jardín” de Risaralda.

Ramírez- Santacoloma, B. E. (2023). El saber pedagógico del educador de escuelas normales superiores que orienta la práctica pedagógica y su contribución a la formación de docentes rurales en Colombia (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación y Sociedad, Bogotá D.C.

Guichot-Reina, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 173-195.
<https://doi.org/10.14201/teri.22984>

- Pérez González, A., & Ortiz Guzmán, M. L. (2017). *Evaluación del impacto del análisis curricular en la calidad educativa en la Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda*. Universidad del Norte.
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7528/evaluacion.pdf?sequence=1>
- Sánchez - Flores, F. A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA ISSN 2223-2516.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>
- Sarmiento, Pedro, & Tovar, María Clara. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4, Suppl. 2), 54-63.
 Retrieved March 11, 2025, from
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342007000600006&lng=en&tlng=es.
- Soto Fraga, María Cristina. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Conrado*, 16(77), 272-279. Epub 02 de diciembre de 2020.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600272&lng=es&tlng=pt.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279-317). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Torres-Merchán, Y. N., & Amórtegui-Cedeño, F. E. (2022). Salidas de campo y formación inicial docente: un estudio en Colombia. *Encuentros*, 20(1), 150–163.
<https://doi.org/10.15665/encuen.v20i01.2732>
- Valderrama - Hernández, R. (2013). El mapa comunitario como herramienta para la participación en la comunidad. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.

Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33(4), 636-659.
<https://doi.org/10.1002/curj.155>