



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

ALINEACIÓN INSTRUCCIONAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE PLANEACIÓN COLABORATIVA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

orres Aldana, María Andrea; Torres Guerrero, Elmer Yamid

ALINEACIÓN INSTRUCCIONAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE PLANEACIÓN COLABORATIVA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PANORAMA, vol. 16, núm. 31, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615014>

DOI: [https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2%20\(31\).3504](https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2%20(31).3504)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Editorial

ALINEACIÓN INSTRUCCIONAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE PLANEACIÓN COLABORATIVA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Instructional alignment based on the experience of
Collaborative Planning and Transformation of Pedagogical
Practice

Alinhamento instrucional baseado na experiência de
Planejamento Colaborativo e Transformação da Prática
Pedagógica

María Andrea orres Aldana mariatorald@unisabana.edu.co
Liceo Integrado de Zipaquirá SEM Zipaquirá, Colombia
Elmer Yamid Torres Guerrero elmertogu@unisabana.edu.co
IE Fonquetá SEM Chía, Colombia

PANORAMA, vol. 16, núm. 31, 2022

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 15 Octubre 2021

Aprobación: 15 Junio 2022

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v16i2%20\(31\).3504](https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2%20(31).3504)

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343971615014](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615014)

Resumen: Esta investigación pedagógica tuvo como propósito resolver una problemática de desalineación curricular que se presentaba dentro de una institución educativa del sector público en Colombia. En su desarrollo, se encontró que mediante la articulación y la transformación de la práctica pedagógica en un proceso colaborativo de planeación, implementación, evaluación y reflexión de los docentes investigadores autores del artículo, se presentan elementos que promueven la alineación de la instrucción. Durante 16 meses de recolección de evidencias de trabajos de estudiantes, documentación de reuniones de planeación y evaluación del equipo, se realizaron transcripciones de videos y audios de episodios de las clases y de las reuniones, lo que permitió analizar la problemática y establecer una propuesta que articula el currículo. Dentro de los hallazgos más significativos está el reconocimiento de la colaboración entre docentes como principal elemento que promueve el mejoramiento del desalineamiento curricular, además permite la articulación a partir de la construcción del currículo oficial y, en consecuencia, se identifica que las metas de aprendizaje, los desempeños y la evaluación, son tres elementos dentro de un marco de enseñanza que conllevan a la alineación del currículo.

Palabras clave: Articulación curricular, planeación colaborativa, práctica pedagógica, Enseñanza para la Comprensión, alineación instruccional, desalineación curricular.

Abstract: The purpose of this pedagogical research was to solve a problem of curricular misalignment that was presented in an educational institution of the public area in Colombia. In its development, it was found that through the articulation and transformation of the pedagogical practice in a collaborative process of planning, implementation, evaluation and reflection of the teacher-researchers authors of the article, elements that promote the alignment of instruction are presented. During 16 months of collecting evidence of student work, meetings documentation planning and team evaluation, transcriptions of videos and audios of episodes of classes and meetings were made, which allowed analyzing the problems and establishing a proposal that articulates the curriculum. Among the most significant findings is the recognition of the collaboration between teachers as the main element that promotes the improvement of

curricular misalignment, in addition to allowing the articulation from the construction of the official curriculum and, consequently, it is identified that the learning goals, the performances and the evaluation are three elements within a teaching framework that lead to the alignment of the curriculum.

Keywords: Curricular articulation, collaborative planning, pedagogical practice, Teaching for Understanding, instructional alignment, curricular misalignment.

Resumo: O objetivo desta pesquisa pedagógica foi resolver um problema de desalinhamento curricular que surgiu dentro de uma instituição de ensino do setor público na Colômbia. No seu desenvolvimento, constatou-se que por meio da articulação e transformação da prática pedagógica em um processo colaborativo de planejamento, execução, avaliação e reflexão dos professores pesquisadores, autores do artigo, são apresentados elementos que promovem o alinhamento da instrução. Durante 16 meses de coleta de evidências de trabalhos discentes, documentação de reuniões de planejamento e avaliação da equipe, foram feitas transcrições de vídeos e áudios de episódios de aulas e encontros, o que permitiu analisar o problema e estabelecer uma proposta que articule o currículo. Entre os achados mais significativos está o reconhecimento da colaboração entre professores como o principal elemento que promove a melhoria da desalinhamento curricular, permite também a articulação a partir da construção do currículo oficial e, conseqüentemente, identifica-se que os objetivos de aprendizagem, desempenho e a avaliação são três elementos de uma estrutura de ensino que conduzem ao alinhamento do currículo.

Palavras-chave: Articulação curricular, planejamento colaborativo, prática pedagógica, Ensino para a Compreensão, alinhamento instrucional, desalinhamento curricular.

Introducción

La labor docente en Colombia se ha caracterizado por el seguimiento a un currículo instrumental y operativo cuya estructura académica genera una relación vertical maestro-estudiante. De acuerdo con Jiménez (1996) y Quintero (2009), esto convierte el desempeño docente en una actividad aislada, lejana de elementos investigativos, en que la evaluación y reflexión alrededor de la práctica son escasos. Un claro ejemplo de este fenómeno se encontró en la básica primaria de la Institución Educativa Fonquetá IEF, una institución pública en Colombia, en donde las prácticas y concepciones dificultaban la construcción de un currículo oficial y la expresión de la función socializadora de la escuela (Gómez, 1998; Martí et al., 2018).

Durante muchos años en la IEF se realizaron innovaciones entorno a las metodologías aplicadas en el aula, todas ellas traídas desde experiencias externas sin tener en cuenta el contexto y la dinámica institucional. Por esta razón, no tuvieron un impacto significativo, pues el problema estaba relacionado con dos componentes básicos: el currículo y las acciones de la práctica pedagógica, cuyo desalineamiento será abordado a lo largo de este artículo.

En esta línea, los antecedentes de la problemática se develaron en dos etapas: en la primera se realizó un análisis al currículo propuesto por Posner (2001) a documentos oficiales como planes de área, programas de asignaturas, Proyecto Educativo Institucional PEI, documentos de lineamientos (MEN,1994) u orientaciones institucionales publicados entre los años 2015-2017 en la IEF y, en la segunda etapa, se

deconstruyeron las prácticas de aula y concepciones de los docentes de la IEF a través de una entrevista semiestructurada.

Con relación a esta primera etapa se encontró que, existía una organización curricular en áreas obligatorias y complementarias que se registraban en planes de aula que variaban en su estructura dependiendo del docente. Al finalizar cada uno de los periodos académicos, se registraba en un formato de planeación lo efectuado en el aula, lo que no se constituye en una anticipación de la enseñanza. Adicional a lo anterior, no se evidenció un trabajo alineado con los Estándares Básicos de Competencia EBC (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA v 2.0 (MEN, 2016), lo que llevaba a que la evaluación careciera de unificación de criterios y herramientas que permitirán su aplicación objetiva. Por último, en una mirada al contenido curricular, como menciona Fernández (1994) y Díaz (2003), se encontró que la información registrada, correspondía a un dominio de contenidos y temáticas, en que se enfatizaba una perspectiva técnica.

Por otro lado, en la segunda etapa se identificaron varias características en las acciones de la práctica pedagógica, las cuales estaban enfocadas principalmente en los procesos de diseño curricular y planeación, en donde la selección y organización de contenidos no representaba un problema, mientras las acciones a mejorar estaban relacionadas con las metodologías. Con relación a la implementación en el aula, se consideraba que la exposición oral y visual realizada cuando el estudiante prestaba atención era garantía para el logro de la comprensión. Por último, en la acción de evaluación se encontró que más de la mitad de los docentes entrevistados manifestó que utilizaban pruebas escritas y que en ellas preguntaban con frecuencia nombres, aprendizajes específicos, fechas o definiciones lo más cercanas posibles a lo expuesto en clase o lo escrito en libros.

Del análisis anterior y de la reflexión a partir de las preguntas propuestas por Pérez (2016), se estableció que dicha problemática tenía origen en la ausencia de alineamiento curricular definido por Volante, et al., (2015) como la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido, dicha problemática es abordada a lo largo del artículo como desalineamiento curricular.

Método

Una vez se identificó la problemática, se realizó un proceso de investigación-acción pedagógica cuyo alcance descriptivo e interventivo permitió desarrollar ciclos de planeación individuales y conjuntos, implementación de las unidades didácticas, evaluación de las planeaciones y de las intervenciones de donde se derivan reflexiones que sirvieron de punto de partida para el siguiente ciclo.

Este proceso se desarrolló en tres momentos y seis ciclos PIER (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión) con una duración de tres a cuatro semanas, esto con el fin de lograr contrastar dos planeaciones en un mismo período académico.

Para comprender este proceso de investigación se tomaron como categorías de análisis las acciones de la práctica pedagógica: planeación, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, usando como instrumentos de recolección evidencias de trabajos de estudiantes, documentación de reuniones de planeación y evaluación, transcripciones de videos y audios de episodios de clase y de las reuniones, las cuales permitieron determinar los resultados expuestos en los siguientes apartes.

Acciones de la Práctica Pedagógica

Antes de abordar los resultados, es necesario entender desde qué posturas se han tomado las categorías de análisis y qué aspectos fueron objeto de estudio, por ello de acuerdo con Díaz Quero (2006), definiremos la práctica pedagógica como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. Para comprenderla, es necesario, desde la dimensión de enseñanza propuesta por Stenhouse (1998) y Sacristán (1991), analizar las tres acciones que realiza todo docente (véase tablas 1, 2 y 3):

Planeación

1. Desde la posición de Goñi, Rochera y Álvarez (1990) la planeación es considerada como el estudio de las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, el pensamiento que tiene respecto al tipo de estudiantes de su aula, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos y materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, entre otras.

Para transformar esta acción se determinó hacer uso de un marco de enseñanza validado a nivel Internacional, para este caso se eligió el Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) como marco de planeación colaborativa. Éste permitió construir un currículo por procesos que articula los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA v 2.0) a partir del diseño de unidades didácticas de comprensión y elementos curriculares, que como destaca Casanova (2012) y Moreno (2012), son aquellos que deben estar en cualquier diseño y que responden a las preguntas básicas ¿A quién educar? ¿Para qué educar? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? ¿Para qué, qué y cómo evaluar?

Implementación

1. La implementación es entendida como la interacción profesor- estudiante-saber en los espacios de enseñanza. Para analizar esta segunda acción se tomaron como referencia cinco categorías propuestas por Star (2010): ambiente en el aula, comunicación, tareas, contenido enseñado y gestión de la clase.

Estas categorías fueron observadas a partir de ciertas preguntas que permiten su deconstrucción.

Evaluación

1. En las prácticas de aula se pueden identificar dos tipos de evaluación: el primero se refiere a los resultados alcanzados por los estudiantes producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como plantea Stone (1999) mientras el segundo tiene relación con las decisiones tomadas por el docente en las acciones que recaen sobre los estudiantes (planeación curricular, implementación en el aula y evaluación de los aprendizajes).
Para comprender esta tercera acción, se realizó la aplicación del análisis didáctico propuesto por Gómez (2002), en donde el análisis de contenido, cognitivo y de instrucción, permitió realizar una evaluación profunda de las planeaciones diseñadas, mientras el análisis de actuación brindó elementos para reconstruir y transformar la relación docente-estudiante-saber, luego de la puesta en práctica de las actividades que fueron previamente diseñadas.

Resultados

Como resultado de lo anterior, las siguientes tablas recogen lo encontrado en los seis ciclos PIER, donde se muestra una descripción de 20 preguntas relacionadas con los análisis propuestos por Gómez (2002) y las categorías establecidas por Star (2010), con el fin de sistematizar y reflexionar acerca de las transformaciones que se dieron en este proceso de alineamiento instruccional.

Acción de la Práctica Pedagógica	Elementos de análisis	Observaciones
Planeación	¿Qué objetivos o metas de comprensión se planearon?	Se estableció que los objetivos o metas resultan más significativos en términos de comprensión, estos pueden ser creados en una o varias asignaturas, lo que permite una alineación horizontal y vertical.
	¿Qué competencias o desempeños se desean desarrollar? ¿En qué dimensiones?	Los desempeños constituyen un elemento que permite también la articulación. Pueden ser redactados de tal modo que apunten a varias metas de comprensión y competencias específicas o interdisciplinarias.
	¿Qué relación existe entre los objetivos de aprendizaje, los DBA v 2.0 y los EBC?	En el análisis de los EBC y DBA v 2.0, se identificó que poseen una relación horizontal y vertical, lo cual se materializa en el diseño curricular o en el plan de área.
	¿Qué ruta de aprendizaje se eligió? ¿Qué relación tienen las tareas o actividades con los objetivos planteados?	La ruta se estableció teniendo en cuenta las metas, los desempeños, la evaluación y los posibles obstáculos que inicialmente se identificaron.
	¿Qué tipo de contenido está siendo trabajado?	El contenido y temas tradicionales no son los protagonistas. Lo primordial es alcanzar comprensiones en términos de habilidades y competencias.
	¿Qué tipo de representaciones se usaron para los objetos o contenidos trabajados?	Al planear un objeto de aprendizaje, pocas veces se tiene en cuenta las formas de representación atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y esta variedad notablemente permite que los estudiantes alcancen una comprensión más profunda del contenido curricular.
	¿Qué relación existe entre el objeto de aprendizaje y la problemática a la que da respuesta?	Un diseño curricular integrador puede construirse a partir de un problema, una pregunta, una afirmación o cualquier otro interés particular de los estudiantes, en el marco de la EpC se conoce como tópico Generativo y este elemento cohesiona las metas de aprendizaje, los desempeños, las actividades y la evaluación diagnóstica continua.

Tabla 1. Resultados en la categoría de Planeación. Fuente: los autores.

Tabla 1
Resultados en la categoría de Planeación.
Fuente: los autores.

Acción de la Práctica Pedagógica	Elementos de análisis	Observaciones
Implementación	¿Qué materiales y recursos usó para la enseñanza?	Mientras en los diseños curriculares tradicionales las actividades provienen de libros de textos escolares, en nuestra propuesta de alineamiento curricular, las producciones de los estudiantes resultan un insumo valioso para la enseñanza posterior de objetos de aprendizaje, es así como se aprovechan otros espacios locativos, para visibilizar comprensiones a partir de rutinas y del uso de la oralidad.
	¿Qué fases se observaron en la secuencia de aprendizaje?	Durante las transformaciones de la acción de implementación, se tomaron como base la exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis, correspondientes a los momentos de la EpC.
	¿Cuántas sesiones o tiempo se designaron al desarrollo de la secuencia de aprendizaje?	Durante los seis ciclos PIER los tiempos de duración fueron variados, debido a que la comprensión es un proceso que se alcanza de forma gradual por los estudiantes además el tópico generativo permite que sea abordado en tiempos más largos a los planeados.
	¿Qué preguntas o instrucciones realizó durante la clase?	Durante la implementación de la propuesta de alineamiento, el lenguaje cobró un papel esencial, en donde las preguntas están orientadas a visibilizar el pensamiento y se hacen en términos: ¿Qué piensas...? ¿Qué te hace pensar...? ¿Qué ves...? ¿Qué te preguntas...?
	¿Cómo se gestionaron las respuestas o solución a inquietudes de los estudiantes?	En la gestión de aula, el trabajo colaborativo entre los estudiantes es el primer filtro para brindar soluciones puntuales a los grupos de trabajo, el material diseñado brinda una segunda mirada de la efectividad de la instrucción.
	¿Qué decisiones tomó durante la clase para superar las dificultades o errores de los estudiantes?	El proceso de planeación colaborativa permite una mirada amplia desde diferentes puntos de vista, experiencias y conocimiento de las posibles dificultades o errores que pueden llegar a presentar los estudiantes, por lo cual una buena anticipación de la acción de enseñanza es la primera decisión que tomar. Por otro parte, la sistematización de la actuación y su posterior reflexión genera alternativas para atender estos problemas.
	¿Cómo se movilizaba el profesor en el salón de clase?	En la propuesta de alineamiento instruccional la visión del docente está dirigida a todo el grupo, la organización de las mesas de trabajo permite que el docente acompañe a los grupos de forma cíclica.
	¿Qué dispositivos de clase se usaron (distribución de las sillas, distribución de materiales, asistencia)?	Se recomienda que la organización en el aula sea de forma que se pueda ver a la totalidad de estudiantes; los materiales deben ser entregados en tiempos determinados y según el avance; por otro lado, la propuesta permite que estudiantes del mismo nivel puedan trabajar juntos.

Tabla 2
Resultados en la categoría de Implementación.
Fuente: los autores.

Acción de la Práctica Pedagógica	Elementos de análisis	Observaciones
Evaluación	¿En qué medida se han alcanzado los objetivos o metas de aprendizaje?	Cuando había un desacople curricular era notable que no existía un seguimiento continuo a los objetivos de aprendizaje, la medición era difícil de hacer de manera objetiva, por lo cual los estudiantes tenían un desempeño similar en todas las asignaturas, sin embargo al tener claridad en los elementos curriculares que alinean los objetivos de aprendizaje con la evaluación, se diseñaron instrumentos de evaluación que permitieron verificar si el estudiante alcanzaba o estaba en proceso frente a las metas u objetivos.
	¿Qué se evaluaba?	Antes de la investigación la evaluación centraba su atención en los resultados y no en el proceso, la retroalimentación era nula y las valoraciones registradas eran de tipo cuantitativo. Ahora se evalúa el avance del estudiante en sus comprensiones a partir de rúbricas, dianas evaluativas, listas de chequeo o registros personalizados de los estudiantes y su trabajo en el aula.
	¿Cómo se realizaba la retroalimentación (evaluación inicial, cotidiana y especial)?	La evaluación informal no se registraba pues los formatos institucionales no daban oportunidad de hacerlo, con el proceso de transformación de la práctica, se hace uso de instrumentos que incluyen una descripción cualitativa, dejando registro del avance del estudiante.
	¿Cómo se registraba el diario del profesor?	A menudo la actuación en el aula no es registrada, sistematizada ni es objeto de reflexión, por ello la importancia de esta transformación, ya que a través de grabaciones de clases (audio y/o video) y un diario de campo del docente, es que se pueden tomarse decisiones.
	¿Cómo se registraba el diario del estudiante (dominio cognitivo, dominio afectivo, logística del diario)?	Desde el proceso de planeación colaborativa y alineación instruccional observamos que el diario del estudiante podía ser uno solo "proyecto integrado", pues en este sentido el cuaderno cambia su función de elemento almacenador de conocimiento para convertirse en un registro de avances.

Tabla 3.

Resultados en la categoría de Evaluación

Fuente: los autores.

Al finalizar la observación de los elementos de análisis descritos, con respecto a la acción de Planeación, se destaca que atiende a tres aspectos importantes: conocimientos, habilidades y comprensiones. A partir de este diseño curricular conjunto, se logró favorecer en primer lugar, una relación profesional basada en la confianza, el respeto, la escucha y el diálogo, que según Johnson (1999), Puebla-Valdepeñas (2019) y Rodríguez, et al (2009), son principios fundamentales para la colaboración y determinantes en la superación de dificultades en el proceso de articulación. En segundo lugar, se alcanzó la alineación en la instrucción, lo cual de acuerdo con Biggs (1996), mejoró notablemente los resultados de la implementación en el aula cuando el currículo y la evaluación se encontraron alineados.

Por otro lado, en el análisis de la acción de Implementación, se encontraron tres elementos curriculares que deben tenerse en cuenta en cualquier marco de planeación y enseñanza en el aula:

El primer elemento curricular son los propósitos de aprendizaje, que deben ser coherentes con las políticas Institucionales y Nacionales, observables y de fácil seguimiento, no estar centrados en temas o en áreas específicas, sino que deben permitir su tratamiento desde diversas áreas del saber.

El segundo elemento curricular son las actividades, que sean abarcadoras, buscando la articulación de diferentes conceptos, procesos y habilidades en una o varias disciplinas. Dichas actividades deben centrar la atención del estudiante sobre los conceptos, métodos, propósitos y formas de comunicar alrededor de las ideas trabajadas en clase. Es importante que las actividades diseñadas no estén aisladas, contribuyan al propósito de aprendizaje y mantengan un hilo conductor lógico, por lo tanto,

cada actividad debe conservar una relación con la actividad previa y la posterior.

El tercer elemento curricular son los instrumentos de evaluación, los cuales deben permitir identificar manifestaciones de comprensión, documentando acciones comunicativas, procedimentales y actitudinales. Por un lado, las acciones comunicativas como la oralidad, la lectura y la escritura, constituyen una fuente fiel de las comprensiones logradas. Las acciones procedimentales destacan formas, estrategias, rutas y medios que el estudiante usa para resolver las situaciones que le son propuestas. Finalmente, las acciones actitudinales brindan información relevante sobre el grado de aceptación frente a las actividades, el estado de ánimo, la disposición para ejecutar la tarea, su relación con el equipo de trabajo, etc.

En relación con la acción de Evaluación del aprendizaje y la enseñanza, el análisis didáctico presenta la visión ideal de cómo el profesor debería diseñar, llevar a la práctica y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje, como menciona Gómez, (2002). Este tipo de análisis parte de la concepción de unidad didáctica que Segovia y Rico (2001) definen como “una unidad de programación y actuación constituida por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos específicos” (p. 87). Aunque Gómez (2002) lo propone para matemáticas, la investigación mostró que sus diferentes análisis brindan elementos para la planificación del quehacer en cualquier asignatura del currículo oficial o en una propuesta integradora.

Si bien los Momentos 1 y 2 de la investigación articularon solo las áreas básicas, a partir del Momento 3 de este proceso se incluyeron las áreas complementarias del currículo, logrando una articulación total en unidades didácticas de comprensión, además a partir del 2018 los docentes desde Preescolar hasta grado quinto se involucraron en el proyecto. De esta manera se logró que los estudiantes se enfrentaran a contenidos relevantes, que se encontraban en la frontera de las disciplinas para que pudieran ser abordados considerando el conocimiento desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles (Torres, 1994; Muhsin, 2009; Toma y Greca, 2016).

No obstante, a lo largo del tiempo se presentaron varias dificultades, por ejemplo: relacionadas con la orientación profesional, el trabajo en equipo, la supuesta amenaza a la disciplina que implican la interdisciplinariedad y la flexibilidad y relativa autonomía en proyectos de este tipo. En el análisis de las anteriores dificultades Balcells y Aza et al. (1995) mencionan tres aspectos que pueden ayudar en la comprensión de estas situaciones:

prejuicios e ideas preconcebidas “no es posible... ya lo hemos intentado en ciertas ocasiones y no ha resultado... es muy utópico... es peligroso, puede romper los ritmos y niveles de aprendizaje”, (...) rutinas “no estamos acostumbrados... no nos es necesario... siempre nos hemos caracterizado por nuestra metodología...es algo que no puede hacerse de un día para otro” y (...) bloqueos “no me siento preparado... es difícil sensibilizar a algunos compañeros/as... requiere invertir demasiado tiempo” (pp. 87-89)

Es por esta razón que, aunque es evidente la pertinencia de la propuesta en la alineación de la instrucción, aún no se ha llegado a la totalidad de los niveles en la IEF con respecto a la sección de secundaria.

Discusión y conclusión

La desalineación curricular es una problemática común en las instituciones educativas y que tiene su origen en la ausencia de articulación instruccional, es por ello que resulta importante reconocer sus causas desde el análisis al currículo oficial y la deconstrucción de las concepciones e imaginarios que tienen los docentes además de tener en cuenta que cada institución tiene características propias que podrían indicar qué tan oportuno resulta un diseño curricular integrador frente a otras propuestas ya implementadas.

Desde la investigación se encontró que para el diseño de un currículo integrador es necesario incluir elementos curriculares que faciliten este proceso y que respondan a los cuestionamientos que todo marco de planeación y enseñanza deben atender: ¿A quién educar? ¿Para qué educar? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? ¿Para qué, qué y cómo evaluar?

Por otro lado, las dificultades frente al proceso de articulación del currículo seguirán existiendo hasta tanto los docentes se convenzan de la pertinencia de la propuesta, dejando de lado los prejuicios, rutinas y bloqueos, reconocimiento al otro como un profesional que puede aportar y crear nuevo conocimiento pedagógico alrededor de problemáticas que son comunes a todos.

Por último, solo cuando exista una coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido, las acciones que realiza el docente pueden enfocarse en innovaciones alrededor de su práctica de enseñanza. Para ello, se sugiere la creación de comunidades de práctica que permitan compartir experiencias exitosas que fuesen desarrolladas en contextos institucionales similares a los suyos.

Referencias bibliográficas

- Balcells, M. C., & Aza, E. T. (2004). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria: propuestas teórico-prácticas* (Vol. 108). Inde. pp. 87-89.
- Biggs, J. (1996). Mejora de la enseñanza a través de la alineación constructiva. *Educación superior*, 32 (3), 347-364.
- Blythe, T., & Ventureira, G. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente* (Vol. 5). Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M. A (2012). El Diseño Curricular como factor de Calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, (4), p.p. (6-20). <http://www.rinace.net/reice/numeros/art/s/vol10num4/art1.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. <http://www.redalyc.org/html/761/76109906/>
- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. *JF Ángulo y N. Blanco (coords.), Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe*, 297-312.
- Gómez, J. M. R. (1998). *Las prácticas de enseñanza y su función socializadora*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (31), 139-146.
- Gómez, P. (2002). Análisis didáctico y diseño curricular en matemáticas. *Revista Ema*, 7(3), 251-292.
- Goñi, J. O., Rochera, M. J., & Álvarez, R. C. (1990). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 437-460). Alianza.
- Jiménez, N. E. L. (1996). *Retos para la construcción curricular de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Magisterio.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Martí Chávez, Y., Montero Padrón, B., & Sánchez González, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Conrado*, 14(63), 259-267.
- MEN (1994). Lineamientos curriculares. *República de Colombia*.
- MEN (2002). Estándares Básicos de Competencias EBC. *República de Colombia*.
- MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje DBA v. 2.0. *República de Colombia*.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Muhsin Ismael, Á. (2009). La globalidad y la interdisciplinariedad en la Educación Primaria.
- Pérez, L. (2016) Currículo y práctica docente una mirada sistémica. *Revista Ruta Maestra*. Editorial Santillana. p.p. 25-34. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/curriculo-y-practica-docente>
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo*. Docentes siglo XXI, McGraw – Hill Interamericana, S.A. Bogotá, Colombia (2001).
- Pueblas-Valdepeñas, A. M. (2019). “Desing thinking”. Metodología para un diagnóstico y proyecto educativo adecuado.
- Quintero Mejía, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación.
- Rodríguez, M. N., Muñoz, M. O., & Martínez, L. M. (2009). Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. *Diálogos educativos*, (18), 5.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata. p.p. 419.
- Segovia, I & Rico, L. (2001). Unidades didácticas. Organizadores. En E. Castro (Ed.), *Didáctica*
- Star, J. (2010). *Using video to improve preservice mathematics teachers' abilities to attend to classroom features*. Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes, 117.

- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata. p.p. 182
- Stone, M. W. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*, Paidós. p.p. 441.
- Toma, R. B., & Greca Dufranc, I. M. (2016). Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de Educación Primaria.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado* (Colección Pedagogía Manuales). Madrid: Morata
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108.
- “Este documento es propiedad intelectual del POLITECNICO GRANCOLOMBIANO, se prohíbe su reproducción total o parcial sin la autorización escrita de la Rectoría. TODO DOCUMENTO IMPRESO O DESCARGADO DEL SISTEMA, ES CONSIDERADO COPIA NO CONTROLADA”.