

Limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en
educación básica y media: Guía 34 (2008) -área de gestión académica

-Estudio de experiencias en dos Instituciones Educativas Distritales-

Mery Marcela Bernal Figueroa
Universidad Pedagógica Nacional

Directores de Tesis
Alfonso Tamayo Valencia
Libia Stella Niño Zafra

Mery Marcela Bernal Figueroa
Código: 2017287511

Facultad de Educación, Departamento de Postgrado, Maestría en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Seminario proyecto de investigación
Grupo Evaluando_Nos

Contacto: mmbernalf@upn.edu.co

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR DE TESIS

JURADO

JURADO

BOGOTÁ D.C., AGOSTO 2022

DEDICATORIA

A Dios y la Virgen Del Milagro...

A mis padres por su apoyo, confianza, motivación y amor incondicional; por inculcarme disciplina, perseverancia y la capacidad de luchar por cumplir mis sueños y prepararme para la vida.

A Guillermo, mi compañero y amor de mi vida, por ser mi confidente, mi apoyo y mi soporte en los momentos difíciles.

Y a mi familia y amigos que me dieron aliento para continuar.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y la Virgen del Milagro quienes iluminaron y guiaron mi camino, a mi compañero de vida, Guillermo y a mi familia por su motivación y confianza en mí. A mi apreciado y admirado maestro Alfonso Tamayo Valencia por su gran apoyo y valiosas orientaciones, fue un ángel en mi camino, a mi querida Libia Stella Niño por su apoyo en el cierre de mi proceso y al grupo Evaluando_nos por sus grandes enseñanzas y aprendizajes.

Finalmente, agradezco a las Instituciones Educativas Distritales Aníbal Fernández de Soto y Nueva Zelandia por su apoyo, colaboración y por abrirme las puertas de sus reconocidas y respetadas instituciones. Infinitas gracias a todos porque sin ustedes, esto no sería posible.

TABLA DE CONTENIDO

Limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en educación básica y media: Guía 34 (2008) -área de gestión académica	1
-Estudio de experiencias en dos Instituciones Educativas Distritales-	1
Introducción	8
Descripción del problema	14
Justificación	16
Propósito	18
Preguntas y objetivos de investigación	19
Capítulo 1	21
Políticas de evaluación y autoevaluación institucional en el ámbito educativo	21
1.1 Políticas internacionales en el contexto de la globalización (calidad de educación)	21
1.2 Políticas nacionales en Colombia (Ley general 115 de 1994)	31
1.2.1 Planes Nacionales de Desarrollo	35
1.2.2 Guía 34	41
1.3 La importancia de la participación de la comunidad educativa local	44
Capítulo 2	48
Desarrollo de la evaluación y autoevaluación institucional	48
2.1 Génesis de la evaluación	48
2.1.1 Origen de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	49
2.1.2 Origen de la evaluación institucional	51
2.2 La rendición de cuentas como política de evaluación	54
2.3 Autoevaluación institucional, del control a la transformación	58
2.4 Evaluación y autoevaluación institucional el punto de vista de la evaluación formativa	62
2.5 Plan de mejoramiento institucional	67
Capítulo 3	76
Gestión académica del control a la emancipación	76
3.1 La importancia de la reflexión sobre la práctica docente y en la gestión académica	77
3.2 El docente como investigador para participar en la gestión académica	81
3.3 Pensamiento crítico en la gestión académica	84
4. Ruta metodológica	87

4.1 Postura epistemológica de la investigación	89
4.2 Categorías de análisis	91
4.3 Fases de la investigación	93
4.4 Población participante	95
4.5 Técnicas e instrumentos de investigación	96
4.5.1 Instrumento de percepción	96
4.5.2 Observación	96
4.5.3 Entrevista	96
4.5.4 Análisis de documentos institucionales	97
4.6 Técnica de análisis de datos	97
4.7 Consideraciones éticas	98
5. Resultados de la investigación	98
6. Propuesta pedagógica en relación con la evaluación	118
7. Conclusiones y discusión	119
8. Prospectiva de la investigación	124
Anexos	131
Anexo A) Instrumento de percepción	131
Anexo B) Análisis Instrumento de percepción Colegio Aníbal Fernández de Soto	133
Anexo C) Análisis Instrumento de percepción Colegio Nueva Zelanda	155
Anexo D). Entrevista dirigida a directivos	175
Anexo E). Entrevista dirigida a profesores	177
Anexo F) Transcripción entrevistas	179
Anexo G) Consentimiento informado	218
Anexo H) Autoevaluación Institucional	220

Índice de tablas

Tabla 1 Objetivo general, categorías y dimensiones.....	91
Tabla 2 Objetivos específicos, categorías y dimensiones	92
Tabla 3 Fase indagatoria: objetivo general y actividad.....	93
Tabla 4 Fase, objetivos específicos y actividad	94

Índice de figuras

Figura 1 Rol de desempeña en la IED	133
Figura 2 ¿Cuántos años de experiencia tiene en el sector educativo?	134
Figura 3 Proceso de autoevaluación institucional.....	136
Figura 4 Autoevaluación institucional.....	137
Figura 5 Oportunidades de mejora.....	139
Figura 6 Oportunidades de mejora.....	140
Figura 7 Desempeño académico de los estudiantes	142
Figura 8 Seguimiento a las metas propuestas	143
Figura 9 Articulación Plan de Mejoramiento Institucional.....	144
Figura 10 Resultados de las Pruebas Saber.....	145
Figura 11 Cumplimiento de las metas estratégicas.....	147
Figura 12 Vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional.....	148
Figura 13 Responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes	149
Figura 14 Seguimiento al diseño pedagógico curricular.....	150
Figura 15 Objetivos gestión de aula.....	152
Figura 16 Prácticas pedagógicas institucionales.....	153
Figura 17 Rol desempeñado en la IED	155
Figura 18 Experiencia en el sector educativo	156
Figura 19 Proceso de autoevaluación institucional.....	157
Figura 20 Oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica	159
Figura 21 Consolidación Plan de Mejoramiento	160
Figura 22 Liderazgo directivos y profesores	161
Figura 23 Mejoramiento del desempeño académico	162
Figura 24 Seguimiento a las metas propuestas	163
Figura 25 Articulación Plan de Mejoramiento Institucional.....	164
Figura 26 Resultados de las Pruebas Saber.....	166
Figura 27 Cumplimiento de las metas estratégicas.....	167
Figura 28 Cumplimiento de las metas estratégicas.....	168
Figura 29 Responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes	169
Figura 30 Seguimiento al diseño pedagógico	171
Figura 31 Objetivos de gestión de aula.....	172
Figura 32 Prácticas pedagógicas institucionales.....	173

Introducción

El presente proyecto se inscribe en las investigaciones sobre Evaluación Educativa que se han orientado desde el Grupo de Investigación Evaluando_nos al interior del Programa de Maestría en Educación con Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Es así como la investigación dará cuenta de las Limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media en el marco de Guía 34, en el Área de Gestión Académica

La Guía 34 está dirigida a la educación básica y media y tiene cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera, de la comunidad. Los procesos de la primera área son seis: direccionamiento estratégico y horizonte institucional; gestión estratégica; gobierno escolar; cultura institucional; clima escolar y relaciones con el entorno. Los procesos de la gestión académica son: diseño pedagógico (curricular); prácticas pedagógicas; gestión de aula y seguimiento académico. En la tercera área administrativa y financiera los procesos son cinco: apoyo a la gestión académica; administración de la planta física y de los recursos; administración de servicios complementarios; talento humano; apoyo financiero y contable. En el área de gestión de la comunidad los procesos son cuatro: inclusión; proyección a la comunidad; participación y convivencia y prevención de riesgos.

Sin embargo, este trabajo se orienta solo a la gestión académica debido a que es un trabajo complejo abarcar las cuatro áreas y porque es donde existen más cuestionamientos por parte de los profesores. La situación anterior se detectó a través de conversaciones con la comunidad educativa debido a la labor de apoyo pedagógico que se desempeña.

En relación con la gestión académica, en el diseño pedagógico se define “lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2008, p. 29). Los componentes del proceso mencionado son plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación (MEN, 2008).

En las prácticas pedagógicas la definición es “organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias” (MEN, 2008, p. 29). A su vez, los componentes son opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje” (MEN, 2008, p. 29). La práctica pedagógica es un acontecimiento demasiado completo para reducirlo a un formato predeterminado de actividades.

En la gestión de aula la definición es “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (MEN, 2008, p. 29). Los componentes son “relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula” (MEN, 2008, p. 29). En el seguimiento académico se definen “los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje” (MEN, 2008, p. 29). Los componentes son: “seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales” (MEN, 2008, p. 29).

La ruta del mejoramiento institucional está integrada por la autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y el seguimiento. Los pasos en la autoevaluación son: “revisión de la identidad institucional, evaluación de cada una de las áreas de gestión, elaboración del perfil institucional y establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento” (MEN, 2008, p. 33). Mientras que los pasos de la elaboración del plan son formulación de objetivo, metas, definición de indicadores, de actividades y de sus responsables, cronograma de actividades, definición de recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento y divulgación del plan a la comunidad educativa (MEN, 2008). Mientras que los pasos de seguimiento y evaluación son montaje del sistema de seguimiento, revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan, evaluación y comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento (MEN, 2008). Los principios de la ruta de mejoramiento son veracidad, corresponsabilidad, continuidad, coherencia, legitimidad y participación. Esta última se refiere a que toda la comunidad educativa haga “una contribución significativa y propositiva a las metas y acciones de mejoramiento” (MEN, 2008).

El problema se identifica al realizar trabajo con las instituciones educativas debido a que en ocasiones deciden solo realizar la autoevaluación institucional ya sea desde la guía 34 o desde el formato de la dirección de evaluación de la Secretaría Distrital de Educación (SED). Pero reconocen o cuestionan que hay otros aspectos importantes que se pueden tomar en cuenta y que dejan sin considerar porque ya han cumplido con la resolución de las preguntas de autoevaluación. Por lo anterior, se considera relevante investigar las limitaciones y aportes que tiene el Plan de Mejoramiento Institucional en relación con el área de gestión académica en dos colegios: Aníbal Fernández de Soto y Nueva Zelandia. Dicha área abarca el diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico en las dos instituciones educativas.

Es importante el tema porque focaliza la atención en la dimensión académica y da voz a los docentes y directivos en relación con las limitaciones y aportes del plan de mejoramiento institucional. En el área se han realizado análisis críticos a la política de autoevaluación institucional y es donde se inserta este trabajo, pero aporta elementos descriptivos del actuar institucional que después son analizados a través de la metodología propuesta por Eisner (1998).

Se diseñó un objetivo general y tres objetivos específicos. El primero consiste en caracterizar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento en relación con la autoevaluación institucional en el marco de la Guía 34 en el área de la gestión académica con el fin de conocer los sustentos teórico-prácticos en que se apoya esta práctica evaluativa en la perspectiva de la evaluación formativa.

El primer objetivo específico es identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación a través de la revisión de políticas de evaluación en Colombia. El segundo es identificar las implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular desde el punto de vista de la evaluación formativa. Y el tercero elaborar una propuesta desde la evaluación formativa que permita una visión integral de los factores, como aporte al plan de mejoramiento. Los objetivos se relacionan con la teoría sobre autoevaluación institucional y de forma principal con la evaluación formativa. Independiente que se recuperan aspectos legales sobre el Plan de Mejoramiento Institucional y sobre la gestión académica.

El método es cualitativo y el paradigma crítico de Eisner (1998) mediante cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática. Además, se emplean las tres fuentes de evidencia en la educación propuestas por Eisner (1998): corroboración estructural, validación consensual y adecuación referencial. Las categorías que se analizan son posibilidades del Plan de mejoramiento, limitaciones del Plan de mejoramiento, proceso colegiado, implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional y formación en la autoevaluación institucional. Las técnicas de recolección de datos que se emplearon fueron el instrumento de percepción, observación, entrevista a profesores y directivos y análisis documental.

En el capítulo uno: “Evaluación y autoevaluación institucional en el ámbito educativo” en el cual se abordarán los temas relacionados con la globalización, las políticas internacionales de calidad de la educación y las políticas nacionales en Colombia. El abordaje se realiza desde una visión crítica que permite visualizar la influencia de organismos internacionales en las decisiones de los países. A través de la revisión teórica se da cuenta de que el concepto de calidad es una construcción desde la globalización, es decir, desde la imposición de una visión de mundo y de posibilidades. Lo que genera que las propuestas desde el ámbito local sean escasas o no tengan audiencia debido a que cuestionan la aplicación de parámetros externos. También se abordarán las Políticas nacionales en Colombia, este punto del trabajo está integrado por el análisis de los artículos que se relacionan con el tema de la calidad educativa y de la autoevaluación institucional. En primer momento se analizó la Ley general 115 de 1994, el Plan Nacional de Desarrollo 2018, 2022 en el área de la educación básica y de la educación media. Además, del análisis de los principales objetivos, indicadores y metas del Plan Estratégico Institucional de 2019-2022. Finalmente, se analiza la Guía 34 en el área de gestión académica.

En el capítulo dos “Desarrollo de la evaluación y autoevaluación institucional” en el cual se desarrollan los temas: génesis de la evaluación institucional; la rendición de cuentas como política de evaluación; autoevaluación institucional, del control a la transformación; evaluación, autoevaluación institucional el punto de vista de la evaluación formativa y plan de mejoramiento. La evaluación formativa se analiza desde lo señalado por Santos quien recupera a Scriven (1967) sobre lo que se entiende por evaluación formativa y su diferencia con la evaluación sumativa; la primera “es una parte del mismo programa, lo desarrolla y perfecciona. La evaluación sumativa

calcula el valor del objetivo una vez que se ha desarrollado el programa” (Santos, 2008, p. 9). A su vez, se revisa a Torres (2018) quien expresa que la evaluación formativa es “la posibilidad de formular juicios (valoraciones) fundamentados en criterios explícitos sobre el desarrollo de un proceso y generar elementos de diverso tipo para incidir en el mejoramiento de ese proceso a medida que se vaya construyendo” (p. 14). También, “en la evaluación formativa no solo se considera el uso a futuro, sino las situaciones probables, las nuevas oportunidades, las barreras y los posibles desastres” (Stake et al., 2011, p. 157). Mientras que la Guía 34 se organiza en tres etapas: autoevaluación institucional, elaboración de planes de mejoramiento y seguimiento permanente del desarrollo de los planes de mejoramiento institucional (MEN, 2008). En ese sentido, en la Guía 34 se entiende a la autoevaluación como “el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión” (MEN, 2008, p. 32).

Mientras que el título tres se denomina “Gestión académica del control a la emancipación”. Para lograr tal paso se requieren algunas condiciones y compromisos por parte de los actores educativos, entre ellos está la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, la investigación para desarrollar el currículum y el pensamiento crítico. Se abordan los siguientes temas: la importancia de la reflexión sobre la práctica docente y en la gestión académica; el docente como investigador para participar en la gestión académica y el pensamiento crítico en la gestión académica. En el primer tema se recupera la teoría de Perrenoud, Santos y Porlán. En el segundo tema a Stenhouse y en el tercero a Giroux y Freire. Se reitera la importancia de que el profesor analice las limitaciones de la prueba estandarizada. Que comprenda que no es un parámetro idóneo para dar cuenta de la calidad educativa. Lo que va a generar que no acepte que quieran medir los avances a partir de dichas pruebas debido a que no colocan ítems que saben que los alumnos contestarán bien. Además, sólo abarca una muestra del conocimiento y destrezas que poseen los estudiantes e incluye preguntas que no dan cuenta de lo que se trabaja en la escuela sino de las ventajas intelectuales y socioculturales y económicas de algunos estudiantes. Para analizar es importante reflexionar, investigar y ser crítico.

El capítulo cuatro se titula Ruta metodológica. Se realiza a partir del paradigma crítico de Eisner (1998) mediante cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática. En el primero se da cuenta cómo es un proceso o un lugar. En el segundo la atención se orienta hacia explicar el significado. En la cuarta se valora lo que se ha observado. Y en la temática se relaciona con el sentido que se le otorga a la información y la red de categorías que se pueden formular a partir de todo el proceso de recolección y análisis de datos. Los temas que se abordan son enfoque de la investigación, postura epistemológica de la investigación, categoría de análisis, estrategia de recolección de datos, fases de la investigación, población participante, técnicas e instrumentos de investigación, análisis de documentos institucionales, técnicas de análisis de datos y consideraciones éticas. Los instrumentos que se emplean son observación, análisis documental, instrumento de percepción y entrevistas.

En las conclusiones destaca que las principales limitaciones y aportes de la autoevaluación institucional son: La falta de una instancia de comunicación entre docentes, donde se relacionan resultados de forma transversal, la utilidad de la autoevaluación institucional para recopilar información sobre las necesidades de la comunidad educativa, el estancamiento de dicha información al criterio de cada docente, que percibe la práctica evaluativa como una tarea obsoleta, realizada únicamente por ser un requisito impuesto por la Secretaría de Educación Distrital, la falta de seguimiento y planificación sólida para mejorar la estructura de aprendizaje, y la problemática del trabajo con estudiantes con discapacidad, donde no existe una planificación sistemática por parte de las figuras administrativas.

Se pudo identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional revisando políticas de evaluación. El Ministerio de Educación Nacional propone un Plan de Mejoramiento Institucional, con el fin de mejorar sistemáticamente el proceso lectivo a nivel operacional; como primer paso, la instancia autoevaluativa, para recoger las necesidades del Plan que se recomienda estructurar. Pero al no continuar el proceso, la operación se ve frustrada y se reduce a un mero proceso burocrático sin resultados visibles.

Se pudieron identificar las implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular desde el punto de vista de la evaluación formativa. En un escenario ideal, la información recogida en la autoevaluación, para a través del análisis de

estos datos, estructurar el Plan de Mejoramiento Institucional, detectando los problemas del currículo y realizando cambios en función de lograr un proceso de educación más efectiva.

Descripción del problema

En Colombia se ha implementado la ruta de mejoramiento continuo; en primer lugar, estuvo vigente la Guía 5 ¿Ahora cómo mejoramos?, del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 2004, después la Guía 11 de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional de 2007 y en 2008 la Guía 34 de mejoramiento institucional (Martínez et al., 2016) En la guía vigente se contemplan tres pasos: autoevaluación institucional, plan de mejoramiento, consolidación y seguimiento. Y en los dos últimos años, el MEN pretende estandarizar el formato para la autoevaluación.

Para la gestión del sistema educativo preescolar, básica y media, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, cuenta con el Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media – SINEB. El SINEB está integrado por diversos formatos, instrumentos, aplicativos y procedimientos de reporte, consolidación, análisis y evaluación de la prestación del servicio de educación en los niveles de preescolar, básica y media en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Sin embargo, no todas las instituciones tienen las mismas características; lo que dificulta el trabajo de autoevaluación y surge el riesgo de que se convierta en un simple trámite administrativo, sin que reporte beneficios reales para las instituciones. En ese sentido existen autores quienes comparten su experiencia sobre la Autoevaluación Institucional (AI) y afirman que esta “ha llegado a transformarse en un ritual que se desarrolla de manera mecánica sin que se cuestione su verdadera finalidad ni se evalúa su utilidad” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 36). Por lo mismo, se requiere una revisión desde una postura crítica que permita encontrar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento.

Además, el problema se identifica al realizar trabajo con las instituciones educativas debido a que en ocasiones deciden solo realizar la autoevaluación institucional ya sea desde la guía 34 o desde el formato de la dirección de evaluación de la Secretaría Distrital de Educación (SED). Pero reconocen o cuestionan que hay otros aspectos importantes que se pueden tomar en cuenta y que

dejan sin considerar porque ya han cumplido con la resolución de las preguntas de autoevaluación. Por lo anterior, se considera relevante investigar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media en el marco de Guía 34, en el Área de Gestión Académica de los dos colegios mencionados. Dicha área abarca el diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico en las dos instituciones educativas.

En este trabajo el posicionamiento epistemológico se realiza a partir de autores como Álvarez (1997), Díaz (2004), Bouzas y French (2005) y Santos (2008). El primer autor resalta la importancia de realizar el proceso de autoevaluación institucional de una manera compartida, donde se describan distintos aspectos de la evaluación frente a la educación impartida en las instituciones educativas (Álvarez, 1997). Y el segundo autor presenta que la evaluación ha sido tomada como una estrategia de mercado impuesta de manera dominante por el estado más no como un proceso formativo y transformador que promueva mejoras sustanciales en el sistema educativo (Díaz, 2004). Mientras que los autores Bouzas y French (2005) consideran que en la configuración de políticas públicas hay intereses particulares donde los organismos internacionales forman opinión debido a que proporcionan recursos a los países.

Santos (2008) da a conocer que en la escuela “no se conoce lo que pasa dentro de ella; cómo se produce el aprendizaje y qué tipo de procesos se dan en la actividad interna” (p. 5). El autor cuestiona que en la evaluación solo se centre el interés en los resultados académicos. “Si los alumnos brillantes, si los estudiantes sobresalientes han aprendido también en la escuela a ser opresores, a ser insolidarios, debería preocuparse por haberles dado tantas armas...” (p. 6).

A su vez, cuestiona la evaluación realizada mediante cuestionarios debido a que no puede dar cuenta de la compleja realidad de la vida en los centros educativos, la diferencia entre el pensar real y el oficial; es decir, entre lo que piensa y lo que se hace. Además, “lo que se hace es diferente a lo que se piensa sobre aquello que se hace” (Santos, 2008). Hay otras razones por las que la evaluación oficial implica sesgos. Por ejemplo, la diferencia de la información que se proporciona en diferentes momentos de acuerdo al uso que se le dará a la misma, la falta de seguimiento de los planes de mejoramiento y cuestiona que solo intervienen los profesores y no los alumnos o padres

de familia. Y aunque en Colombia desde lo oficial se establece que deben intervenir todos, en realidad no es así.

Un aspecto importante es el tiempo que se destina a la evaluación. “Al no ser considerada un elemento decisivo de mejora institucional, es realizada de forma anecdótica, circunstancial y precipitada” (Santos, 2008, p. 8). Lo que implica que se convierta en un requisito para justificar decisiones y no para mejorar.

Un aspecto que se hace visible en la lectura de Santos (2008) es cuando presenta lo que ocurre en la realidad y que se relaciona con los resultados de las pruebas estandarizadas. Entre algunos de los aspectos es que los resultados no siempre se deben al trabajo de la institución educativa, que en algunas ocasiones piden que algunos estudiantes no presenten la prueba o reciben solo estudiantes con ciertos antecedentes académicos, la familia de procedencia, los recursos de la institución.

Además, otro aporte de Santos (2008) es que coloca la atención en la evaluación del centro educativo y no sólo en los estudiantes. Entre las razones se encuentran que “un estilo de dirección hace que el clima de las aulas esté marcado, a veces, de forma tan decisiva que no podría entenderse sin ese condicionante” (p. 13). También cuestiona que la evaluación institucional sea cuantitativa y propone una evaluación cualitativa y etnográfica. Al interior de este trabajo se recuperan aportes de Santos (2008) sobre rendición de cuentas, evaluación institucional, evaluación formativa y reflexión.

Justificación

El realizar investigación sobre el tema es relevante debido a que a partir del Plan de Mejoramiento se pueden identificar las oportunidades de mejora en los centros educativos en cada una de las áreas. Y aún más permite generar estrategias y acciones con el fin de convertir las oportunidades en fortalezas y “alcanzar niveles adecuados de aprendizaje en los niños y los jóvenes, de tal forma que las instituciones logren preparar muchachos seguros y competentes” (MEN 2004, párr. 3).

Si bien es cierto, las áreas de gestión institucional son cuatro, a saber: directiva, académica, administrativa y financiera y a la comunidad. El trabajo solo se orientará hacia la dimensión

académica debido a que “es donde más se evidencian falencias en las instituciones educativas del país, evidenciando en las autoevaluaciones y en los resultados de la articulación del plan decenal de educación” (De Zubiría cómo se citó en Mendivelso, 2019, p. 17). Además, aunque se consideran que los lineamientos curriculares sean generales, flexibles y pertinentes se observa lo contrario porque “los docentes y directivos no tienen autonomía para poder direccionar clases, por lo tanto, el currículo pedagógico que adoptan los docentes es obsoleto y repetitivo, pues no logran promover el desarrollo humano e integral de los estudiantes” (De Zubiría cómo se citó en Mendivelso, 2019, p. 18).

Y todavía más importante es realizar el análisis desde la perspectiva de la evaluación formativa a través de una lectura diferente tanto de las políticas institucionales como de las prácticas que se observan en la cotidianidad.

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje ...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. (Casanova, 1998, p. 81).

Por lo anterior, resulta importante indagar tanto con los docentes, docentes directivos y en diversos documentos para encontrar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento.

En suma: esta investigación se justifica porque se puede construir una alternativa desde la evaluación formativa. Independiente de la forma como se ha aplicado la evaluación se traduce en un mecanismo de control que no genera cambios, pero sí pretende responsabilizar a los docentes de los resultados de la aplicación de una prueba que no cumple con los requisitos esenciales para lograr la mejora y que como se establecerá durante la investigación es parcial y está diseñada sin considerar las condiciones sociales, culturales y económicas.

Propósito

Mientras que el propósito del trabajo es cumplir los objetivos, entre los cuales se encuentra la elaboración de una propuesta desde la evaluación formativa. Para lograr el propósito se realizará a partir de la investigación cualitativa fundamentada en los postulados de Eisner, desde la crítica educativa con sus cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática (Eisner, 1998). Entre los instrumentos de recolección de información están la observación, instrumento de percepción, entrevista y análisis de documentos institucionales.

Además, se emplea material diseñado por el grupo Evaluando_nos donde se abordan temas relacionados con este proyecto de investigación. Por lo mismo, se recuperan diversos aspectos, entre los cuales sobresale lo que se refiere a la tendencia a la homogeneización y el no tomar en cuenta el contexto.

La preocupación por la tendencia a la homogeneización de contenidos, formación de sujetos, formas y criterios de evaluación, sin posibilidades de transformación según el contexto ni de la construcción colectiva sobre la respuesta a las necesidades de la población, de los estudiantes y del objeto de la enseñanza. (Niño et al., 2016, p. 42)

La participación de la comunidad educativa en la autoevaluación y en el plan de mejoramiento se puede ver afectada por su oposición a la homogeneización. También resulta un problema el no tener en cuenta el contexto de los estudiantes para realizar las adecuaciones curriculares correspondientes.

También en la investigación cuestionan que al seguir las indicaciones del Ministerio de Educación para evaluar desde las competencias “las propuestas que se podrían dar desde los proyectos educativos estarían restringidas” (Niño et al., 2016, p. 43).

Otro aspecto que resulta importante es el que se refiere a que “para el profesorado es conveniente conocer las relaciones entre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de docentes y las consecuencias que de ello se derivan para la profesión docente desde una perspectiva crítica” (Niño et al., 2016). Derivado de tal situación se puede construir una propuesta desde la evaluación formativa.

Preguntas y objetivos de investigación

A partir de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general de investigación

¿Qué limitaciones y aportes tiene el Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media, en relación con el área de gestión académica en dos Colegios del Distrito Capital en el marco de la Autoevaluación Institucional?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos y evaluativos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación?

¿Qué implicaciones pedagógicas tiene el proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular?

¿Cómo afianzar en el profesorado el valor formativo de la autoevaluación como un ejercicio de transformación y fortalecimiento de la gestión educativa?

A fin de formular perspectivas de evaluación desde una visión crítica y formativa y específicamente busca:

Objetivo general

Caracterizar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento en Educación Básica y media, en relación con la autoevaluación institucional en el marco de la Guía 34 en el área de la gestión académica con el fin de conocer los sustentos teórico-prácticos en que se apoya esta práctica evaluativa en la perspectiva de la evaluación formativa.

Objetivos específicos

Identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación a través de la revisión de políticas de evaluación en Colombia.

Identificar las implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular desde el punto de vista de la evaluación formativa.

Elaborar una propuesta desde la evaluación formativa que permita una visión integral de los factores, como aporte al plan de mejoramiento.

Capítulo 1

Políticas de evaluación y autoevaluación institucional en el ámbito educativo

Hay fenómenos como la globalización, las nuevas tecnologías, sociedad del conocimiento, cambios paradigmáticos en lo ético, político y científico que obligan a quienes planean la política educativa a nivel internacional focalicen en las reformas educativas la evaluación desde una perspectiva de la evaluación como una estrategia para mejorar la calidad de la educación.

En este apartado se abordan los temas relacionados con la globalización y las políticas internacionales de calidad de la educación, las políticas nacionales en Colombia y la propuesta. A través de la revisión teórica se da cuenta de que el concepto de calidad es una construcción desde la globalización, es decir, desde la imposición de una visión de mundo y de posibilidades. Lo que genera solo propuestas que se apegan a las propuestas hegemónicas derivadas de los organismos internacionales y de la adopción acrítica por parte del gobierno.

También, se muestra la forma en la que el Plan de Mejoramiento Institucional se articula con la política de reforma legal en todos sus ámbitos para formar parte del dispositivo de control del sistema educativo. Independiente que tales propuestas desde el ámbito local desconocen o invisibilizan y niegan la autonomía y el saber pedagógico de los docentes.

1.1 Políticas internacionales en el contexto de la globalización (calidad de educación)

Antes de analizar las políticas internacionales sobre calidad de educación y evaluación institucional resulta importante abordar el tema de la globalización desde diversos autores. En primer término, se requiere presentar lo que se entiende por globalización.

Se entiende que la globalización es consecuencia “de la integración de los sectores económicos y financieros a escala mundial” (Hallak cómo se citó en Cornejo, 2012, p. 16), que surgió por el crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); por las transformaciones geopolíticas del último tercio del siglo XX, en los que sobresale el derrumbe de

la ex Unión Soviética y la emergencia de bloques económicos; “y una ideología cuya máxima es la liberación de los mercados, inicialmente aplicada a los intercambios económicos y financieros y, luego, extendido a todos los sectores de la actividad humana, incluyendo el sector social (educación, salud, entre otros)” (Cornejo, 2012, p. 17). Entonces, la globalización no sólo tiene impacto en lo económico, sino que va más allá de ese sector; lo que repercute en la vida cotidiana de las escuelas.

También se entiende como “un discurso que posibilita el diseño y ejecución de planes y programas a escala mundial para recrear una sociedad con una sola forma de ver, pensar, sentir y actuar, sin que ello implique un riesgo para el poder económico” (Avendaño y Guacaneme, 2016, p. 196). En ese sentido, la definición presentada anteriormente se relaciona con el tema objeto de este trabajo, debido a que las políticas internacionales se desarrollan desde una visión hegemónica.

Además, se considera que la globalización “no solo es un hecho sino también una agenda de políticas basada en una visión del mundo que los promotores de la globalización consideran deseable y que impulsa determinados intereses particulares” (Bouzas y Ffrench, 2005, p. 325). Se reitera la parcialidad de las políticas que se derivan de la globalización. En ese sentido, resulta complejo el proceso para diseñar las políticas internacionales, para configurar la agenda, lo que muestra que “con frecuencia ocurre que el movimiento hacia la armonización se sintetiza en la imposición de unas preferencias nacionales por sobre otras como consecuencia de las asimetrías de poder” (Bouzas y Ffrench, 2005, p. 327). Es decir, que lo que se aplica en el resto de los países procede de la imposición de una nación que tiene la posibilidad para influir en el resto de los países, pero cuya situación es diferente.

Y se denuncia el abuso al utilizar el concepto de globalización como enfoque absoluto y desconocer “los procesos y las construcciones que se tejen en el escenario local, los cuales resultan significativos para la comprensión de las subjetividades, las identidades y las prácticas de determinados grupos y colectivos” (Avendaño y Guacaneme, 2016, p. 197). Motivo por el cual la implementación de políticas internacionales no recibe el apoyo de diversos colectivos, entre ellos, los docentes porque no han sido considerados en su configuración ni se reconoce la necesidad de realizar adecuaciones. Sin embargo, resulta relevante considerar el papel del ámbito nacional, en el sentido que “el proceso de globalización es fuente de oportunidades y amenazas. El desafío de

las políticas nacionales es explotar los beneficios que se derivan de las primeras y reducir el costo de las segundas” (Bouzas y Ffrench, 2005, p. 328). Si bien es cierto, en las rutas de mejoramiento una de las actividades es la autoevaluación donde se identifican las oportunidades y amenazas; también se requiere que ese proceso sea participativo, consciente y que exista suficiente tiempo para la reflexión y la crítica. Es decir, surge la necesidad de meta análisis de las autoevaluaciones, de sus resultados, avances, posibilidades.

Por lo mencionado anteriormente, ha sido cuestionado el impacto de la globalización. En educación se debate debido a que los principales actores son “empresas privadas e instituciones internacionales, cuyo influjo se deja sentir particularmente a través de instituciones financieras internacionales, que ofrecen fondos a las iniciativas de reforma que le son favorables” (Cornejo, 2012, p. 18). Entonces, desde una visión crítica se visualiza que hay injerencia por parte de instituciones internacionales lo que impide el desarrollo de propuestas desde el ámbito local, que sean democráticas y más apegadas a la realidad de las instituciones y de las comunidades educativas. “La influencia de las instituciones financieras multilaterales proviene esencialmente del hecho de que proveen recursos para países en dificultades cuando éstos son más escasos y forman opinión para los principales actores en los mercados financieros internacionales” (Bouzas y Ffrench, 2005, p. 338).

Diversos organismos internacionales, entre ellos, Fondo Monetario Internacional ha condicionado los apoyos económicos en los ámbitos de las políticas laboral, comercial, financiera, social, pero se han extendido a temas alejados de la política (Bouzas y Ffrench, 2005). Derivado de la influencia de los organismos internacionales, “los gobiernos se mostraron más interesados en hacer lo que la opinión del mercado y los especialistas consideraban que eran las políticas correctas, que aquellas que podrían haber resultado en mecanismos más aptos de reforma y promoción del crecimiento” (Bouzas y Ffrench, 2005, p. 340).

La globalización se caracteriza por la sociedad del conocimiento que a su vez implica la existencia de diversos objetivos, entre los cuales destaca el tema de la calidad de la educación para todos a lo largo de toda la vida (Cobo cómo se citó en Cornejo, 2012). Por lo anterior, se establece la meta para aumentar la calidad por parte de los países.

Los países de la región precisan elevar radicalmente la calidad y la equidad de sus sistemas educacionales pues, lo que ocurre en la práctica es que hay un fuerte desfase entre las esperanzas que se depositan en ellos pese a los procesos de reforma y la realidad cotidiana. (Cornejo, 2012, p. 22)

Los países han puesto en marcha diversas acciones para lograr asumir los retos. Entre las cuales se encuentran “la introducción de sistemas de medición de calidad, reducción de los índices de reprobación, descentralización de la gestión y modificación de los planes y programas de estudio” (Cornejo, 2012, p. 26). Pero han quedado fuera dimensiones cualitativas sin ocuparse de los salarios de los docentes y de los recursos de las instituciones (Avendaño y Guacaneme, 2016).

Existen diversos estudios sobre la relación entre los intereses del Banco Mundial (BM) y la evaluación, entre los cuales sobresale el texto de Bonal (2002) donde se establece que el BM financia proyectos de Latinoamérica, pero ejerce influencia para que se establezcan determinadas políticas en educación.

Los resultados coinciden en señalar los efectos mayoritariamente negativos de la aplicación de los programas de ajuste sobre una serie de indicadores educativos: reducción del gasto público educativo como porcentaje del PIB y del gasto público total, reducción del gasto per cápita, reducción de la tasa de escolarización en algunos países, reducción de la calidad de la educación, aumento de las tasas de deserción y de ausentismo escolar, etc. (Bonal, 2002, p. 9)

Un aspecto que Bonal (2002) denuncia es la privatización de la educación auspiciada por el FMI, BM y por diversos bancos regionales. Entre las razones que proporcionan los organismos internacionales es que disminuye el gasto público y sugieren que son más efectivas las escuelas privadas que las públicas.

Pero, la principal incidencia ha sido en los sistemas de evaluación. “Los organismos supranacionales (OCDE, UNESCO, BM) han impulsado con especial interés sistemas homogéneos de evaluación educativa con el objetivo de hacer comparables los resultados a escala nacional” (Bonal, 2002, p. 17). Un aspecto que se cuestiona de forma acertada es el uso que se le

otorga a los resultados de la evaluación, entre ellos “para hacer explícita la diferencia de resultados entre la enseñanza pública y la privada, y facilitar información relevante para la elección de centro escolar (como en Chile)” (Bonal, 2002, p. 17) o “como sistema de supervisión y control del proceso de descentralización educativa” (p. 17).

Otro aspecto que sobresale en la crítica que realiza Bonal (2002) es el que se refiere al efecto de las políticas de los organismos internacionales en el profesorado. El profesorado ha sido acusado de ser responsable de los problemas educativos en los países pobres. “La política del BM ha afectado al profesorado especialmente en tres aspectos: reducción salarial, deterioro de las condiciones de trabajo y aumento de los sistemas de supervisión” (p. 18).

Las políticas de los organismos internacionales han tenido efectos también en otras dimensiones. En primer lugar, impacta a los niños y niñas que proceden de familias más pobres porque se reduce de forma drástica su escolarización. Problemas económicos como la disminución de la renta también tiene repercusiones debido a que surge la necesidad porque las familias no pueden costear materiales que se requieren para la escuela y surge la necesidad que los niños de las familias más pobres contribuyan con el gasto. Y todavía el BM sugiere que las familias participen más en el cofinanciamiento de la educación (Bonal, 2002).

Mientras que, en la clase media, las familias realizan un gran esfuerzo para que sus hijos accedan a educación universitaria a través de la estrategia de pagar la educación secundaria privada que les permita tener mejores oportunidades para ingresar a universidades públicas. “El esfuerzo relativo de las clases medias en enseñanza preuniversitaria, en relación con su nivel de renta, es notable, pero forma parte de una estrategia calculada de aspiraciones educativas” (Canoy 1999 cómo se citó en Carnoy, 1999).

Afortunadamente, existen diversos actores que cuestionan el actuar del BM lo que ha generado la falta de legitimación de dichos organismos. Por lo mismo, resulta importante que la sociedad civil y los grupos que han sido perjudicados por las políticas autoritarias del BM tomen conciencia de la importancia de revisar y cuestionar las políticas implementadas.

Sin embargo, hay estrategias que no reconocen las diferencias entre las instituciones. Debido a que las familias eligen la escuela con base en el grupo social al que pertenecen y de acuerdo con los recursos que tienen. Por lo anteriormente mencionado, hay instituciones que reciben estudiantes más motivados mientras que otras, que se ubican más cerca de las regiones donde habitan familias con menos recursos económicos o con capacidades diferentes, reciben estudiantes que están en condiciones menos favorecidas. Aunado a que los países utilizan métodos para recrear un clima de comparación entre las escuelas a partir de la “publicación regular de los resultados de las escuelas, con el fin de incitar a las familias a que aumenten la presión sobre los centros escolares” (Díez, 2010, p. 30). La concepción sobre la eficacia sobrevalora lo que es visible y cuantificable:

considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Por lo tanto, exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población (Díez, 2010, p. 30)

Además, hay otro aspecto relacionado con la calidad y se refiere a los diferentes tipos de educación que se imparte de acuerdo con el sector al que se pertenece. Por lo anterior, “la educación en lugar de constituirse en una auténtica palanca de desarrollo y cambio social se ha convertido, en muchos casos, en “reproductora” del orden socioeconómico vigente” (Bourdieu y Passeron cómo se citó en Cornejo, 2012, p. 29). Para hacer frente al impacto negativo de la globalización en la educación, surge el papel que desempeñan las escuelas. En ese sentido, hay quienes establecen que “las escuelas deberán reconsiderar su función social y política, más allá de los lineamientos impuestos por los organismos multilaterales a través de las instituciones y autoridades locales” (Avendaño y Guacaneme, 2016, p. 200).

Los organismos internacionales emplean diversas estrategias para difundir sus ideas sobre la calidad de la educación y para lograr que se implementen. Entre ellas se encuentra “la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejora” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 2). También, han impulsado la creación de una agenda global de reforma educativa con la participación de los organismos internacionales (Gorostiaga y Ferrere, 2017).

Pero resulta importante establecer que se entiende por educación de calidad. Se reconoce que es una tarea compleja debido a que “los juicios acerca de la calidad de la educación son socialmente contruidos y varían según las culturas y estratos sociales” (Cassasus como se citó en Quintana, 2018, p. 268). Al respecto, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) la definió como “aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (Rivadeo cómo se citó en García et al., 2018, p. 210). Y “la escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales; teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo” (Mortimore cómo se citó en García et al, 2018, p. 210).

En el caso de Colombia se incurre en el error de realizar los juicios de calidad sobre diferentes contextos. Quintana (2018) emplea los términos, expectativas, necesidades y deseos para realizar el análisis.

El juicio de calidad está mal planteado cuando ni siquiera se pueden comparar [...] instituciones en condición de miseria con otras de zonas pobres de la capital, y mucho menos a estas con instituciones de zonas prósperas de la misma capital. (Quintana, 2018, p. 269).

Sobresale el concepto de desigualdad y de equidad relacionado con la medición de la calidad. Por lo mismo, se cuestiona la aplicación de pruebas estandarizadas.

Ante esto, el juicio de la calidad estandarizado por un deseo del ICFES no reconoce las necesidades que están siendo satisfechas por la educación en dichas zonas, mucho menos las expectativas de transformación realmente posibles a partir de sus propias condiciones, es decir, de la capacidad real que tiene la representación (escolarización) en esas zonas. (Quintana, 2018, p. 269)

Existen diversas acciones para clarificar lo que es la calidad educativa y cómo medirla. Para lograrlo está la propuesta de tener claridad sobre “las formas de reconocer las capacidades de los objetos y representaciones en escenarios diversos” (Quintana, 2018, p. 271). Sin lugar a dudas,

el evaluar la calidad es un proceso complejo debido a que no existe claridad sobre lo que se entiende por calidad y se confunden con la conformación de indicadores para lograr la calidad, pero no con los indicadores propiamente dichos de calidad. En ese sentido, se afirma que “como resultado, se encontró que los insumos no producen calidad” (Casassus cómo se citó en Quintana, 2018, p. 271).

La constante es que la calidad se vuelca sobre los resultados y la medición, perdura la confusión del concepto de evaluación con el de calidad y, en el gran panorama de super complejidad que conjuga la calidad y la educación, los medios terminan por convertirse en los fines. (Quintana, 2018, p. 271)

Ya se ha mencionado que los países establecen modelos de competición “en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos” (Díez, 2010, p. 30).

El deseado alcance de la calidad ha tenido muchos intentos fallidos, debido a intereses planteados para satisfacer la angustia por el control, intentos que solo llenan el quehacer educativo de espejismos de control que realmente no son necesarios y desconocen ámbitos de transformación reales de la educación (Quintana, 2018, p. 271).

Además, algunos países para lograr la privatización de la educación inician “con una campaña mediática de desprestigio de la calidad de lo público, culpabilizando de ello especialmente al profesorado” (Díez, 2010, p. 31).

Una reflexión importante para el contexto de países en desarrollo y para Latinoamérica consiste en la afirmación de Quintana (2018):

la calidad como horizonte es una idea que no se puede homogeneizar ni estandarizar. No todos los horizontes se encuentran a la misma distancia y dependen del desarrollo y maduración de cada institución. Esta maduración está condicionada por la capacidad de la institución de comprender su realidad pedagógica y la interpretación de sus necesidades y expectativas. (Quintana, 2018, p. 278)

Por lo anterior, hay autores que han revisado documentos emitidos por organismos internacionales con el fin de identificar donde colocan la prioridad. En ese sentido, está un documento emitido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y analizado por Cabrol y Székely (2012) donde se discuten los retos que no se han resuelto para lograr intervenciones en favor “de la equidad y de la calidad educativa, y se plantea contribuir a la propuesta de un nuevo modelo educativo pertinente al contexto de principios de la década de 2010 y sus necesidades” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 7). Se reitera la existencia de “brechas de calidad educativa por nivel socioeconómico y en detrimento de los estudiantes indígenas y de zonas rurales” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 8).

En cuanto a la calidad, derivado de investigaciones recomiendan colocar la atención en “en mecanismos de certificación de docentes y directivos, así como de la calidad en infraestructura y equipamiento por centro escolar; también el uso de pruebas estandarizadas como PISA, TIMMS y otras para medir los avances en logros académicos” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 9). Por lo anterior, los aspectos considerados clave para mejorar la calidad educativa son “la formación y las condiciones laborales de los docentes; y la disponibilidad de tecnologías, así como de metodologías y contenidos actualizados para optimizar los procesos pedagógicos” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 9). Como se puede observar, en los diagnósticos emitidos por organismos internacionales se reitera el papel del profesorado sin incorporar una mirada crítica.

Lo anterior, porque se pretende igualar con empresas internacionales y se establece que se pretende Mcdonalizar la escuela, lo que “supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficientes” (Laval como se citó en Díez, 2010, p. 32).

Otro proyecto analizado es el presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y analizado por Gajardo (2012) cuyo estudio es recuperado por Gorostiaga y Ferrere (2017). En el documento se coloca la atención en la calidad del aprendizaje.

El documento identifica cuatro grandes ejes de política desde comienzos de la década de 1990 hasta fines de los 2000: i) cambios institucionales y de organización del sistema

escolar; ii) mejoras de calidad y equidad, iii) evaluación de logros de aprendizaje y creación de mecanismos de rendición de cuentas, y iv) desarrollo docente (Gajardo cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 10).

Derivado del diagnóstico, el autor encuentra que hay resultados positivos en la calidad y equidad debido a la focalización de programas para grupos vulnerables (Gajardo cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017). Aunque parece contradictorio con otra conclusión “el gran desafío pendiente en la región es lograr una escuela pública de calidad para todos” (Gajardo cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 11).

Otro documento donde se presenta diagnóstico sobre la educación en Latinoamérica fue presentado en el X Foro Latinoamericano de Educación y es realizado por Poggi (2014). En el documento “se recomienda reformular ciertos principios de las políticas educativas, pasando del universalismo homogeneizador al reconocimiento de la diversidad de identidades” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 13).

El documento fue elaborado por académicos de la Universidad de Chile por Orealc/Unesco que fue analizado por Bellei (2013). En el análisis sobresale “romper con la fuerte segregación socioeconómica del sistema educativo que implica escuelas de baja calidad para los más pobres” (Bellei cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 14). Además, “reponer la formación ciudadana como un componente central del currículo y de la calidad de la educación” (Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 15). Y “sostiene que las capacidades docentes son el pilar fundamental de la calidad educativa” (Bellei cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 15).

Sin embargo, aunque pareciera que los docentes y la comunidad educativa son primordiales, hay realidades donde se da prioridad a la formación de los directores con la aplicación de conocimiento teórico derivado de campos de la administración general y de la economía de mercado. En ese sentido se afirma que “la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida progresivamente por la gestión de corte empresarial y de medición de rendimientos” (Díez, 2010, p. 33).

Por otra parte, en dos informes de la OEI de 2013 y 2014 cuyo objetivo fue medir los avances en el logro de las Metas 2021. En él está la propuesta de “un sistema educativo inclusivo, con calidad y pertinencia y orientado a la transmisión de conocimientos científicos y de saberes ancestrales y a la promoción de la convivencia en un marco de valores democráticos y éticos” (OEI cómo se citó en Gorostiaga y Ferrere, 2017, p. 16).

Pero, con la implementación de políticas eficientistas resulta complejo el cometido de la inclusión. Debido a que, para incluir a los estudiantes, antes es importante considerar las opiniones de la comunidad, aunque mediante nombramientos que consideran sólo lo empresarial la tarea es compleja porque solo permite “el conformismo y la obediencia esperada de los cargos directivos, más que incitarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa” (Díez, 2010, p. 33). Debido a que las políticas educativas en los países están más centradas en el cumplimiento de los indicadores se afirma que:

La educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. (Díez, 2010, p. 36)

Entonces, el directivo se puede enfrentar a una tensión entre los lineamientos diseñados desde arriba y las necesidades identificadas desde abajo (comunidad educativa). Para lograr armonizar se requiere una visión diferente, una visión crítica y propositiva. Es necesario centrar la atención en la reflexión para buscar soluciones que permitan establecer nuevos lineamientos que sean una alternativa ante las imposiciones externas de los organismos internacionales.

1.2 Políticas nacionales en Colombia (Ley general 115 de 1994)

Este punto del trabajo está integrado por el análisis de los artículos que se relacionan con el tema de la calidad educativa y de la autoevaluación institucional. En primer momento se analizó la Ley general 115 de 1994, después el Plan Nacional de Desarrollo 2018, 2022 en el área de la educación básica y de la educación media. Además, del análisis de los principales objetivos, indicadores y

metas del Plan Estratégico Institucional de 2019-2022. Finalmente, se analiza la Guía 34 en el área de gestión académica.

En Colombia a través de la normatividad se ha regulado tanto a la educación como a la calidad educativa. En la Ley general 115 del 8 de febrero de 1994 se establecen algunas pautas. En el artículo 4 se hace mención a la calidad.

Artículo 4. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115 de 1994, art. 4).

Sin embargo, se puede observar que no agrega claridad sobre lo que se entiende por calidad de la educación. Solo dan a conocer los factores que la favorecen, pero no en sí que se entiende por calidad. Lo que hace que se confunda el fin con los medios.

Si bien es cierto, en la práctica se observa que la calidad se reduce a los resultados de las pruebas estandarizadas; en lo legal aparece como si fuera un concepto más amplio y se evaluara desde diversas perspectivas. Además, que en el discurso oficial se pretende justificar que el Estado realiza su labor. Entre los aspectos que emplean se encuentran el diseño de indicadores que por sí solos no permiten que se consiga mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras que en el artículo 80 se establecen los lineamientos básicos sobre la evaluación de la educación.

Artículo 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines

de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente (Ley 115 de 1994, art. 80).

En este caso sí se especifica lo que se evaluará, las dimensiones; aunque no se detalla cuál es el mínimo, los grados de avance y la situación deseable. Tampoco se especifica el criterio de considerar a la comunidad educativa de cada institución en la autoevaluación o en la evaluación. Ni se incorpora el criterio de considerar la diversidad de las instituciones educativas que existen en el país con el fin de no generar criterios de evaluación injustos e inequitativos.

Mientras que en el artículo 81 se regula lo referente a los exámenes periódicos, en el 82 la evaluación de directivos docentes estatales, en el 83 los directivos, docentes privados y en el artículo 84 sobre la evaluación institucional anual.

Artículo 84. Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la Institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso. (Ley 115 de 1994, art. 84)

A su vez, en el artículo 151 se establecen funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación. A continuación, solo se transcribe la que se relaciona con la calidad educativa.

Artículo 151. Funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación. Las secretarías de educación departamentales y distritales o los organismos que hagan sus veces, ejercerán dentro del territorio de su jurisdicción, en coordinación con las autoridades nacionales y de conformidad con las políticas y metas fijadas para el servicio educativo, las siguientes funciones:

- a) Velar por la calidad y cobertura de la educación en su respectivo territorio. (Ley 115 de 1994, art. 151)

Además, un tema importante es el análisis de los objetivos de la educación los cuales se encuentran descritos en la Ley 115. En el artículo 13 están los objetivos comunes de todos los niveles, en el artículo 16 los objetivos de la educación preescolar, en el artículo 20 los objetivos de la educación básica, en el artículo 21 los objetivos en el ciclo de primaria, en el artículo 22 los objetivos del ciclo de secundaria y en el artículo 30 los objetivos de la educación media y en el artículo 33 los objetivos de la educación media técnica. Se da a conocer lo anterior, debido a que puede ser una guía para establecer la educación de calidad en contraste con el cumplimiento de los objetivos. Pero, siempre colocando la atención en las diferencias tanto personales como de contexto.

En el primer tema de este capítulo ya se revisaron algunas políticas externas de organismos internacionales que se han impuesto a los países latinoamericanos. Después, en este tema se observa como esos lineamientos se han incorporado en la ley del país. En esa misma línea en el

siguiente subtema se presenta lo que en la actualidad se está contemplando como lo más importante para implementar como política pública en educación.

Por lo anterior se hace evidente una tensión entre la autonomía escolar y las prescripciones externas sobre la evaluación institucional.

1.2.1 Planes Nacionales de Desarrollo

La política nacional se establece en los planes de desarrollo y el Plan Nacional de Desarrollo actual, en el pacto por la equidad se incluye el tema de la calidad educativa, sin embargo, se aborda más el tema de la cobertura. Y en relación con la calidad de la educación dan cuenta que “el 14% de los colegios oficiales en categorías superiores de las pruebas Saber 11°. En zonas rurales, este porcentaje es del 4%” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019, p. 78). Es el único indicador para medir la calidad el resultado en las pruebas Saber 11 pero son pruebas estandarizadas cuyo resultado muestra la inequidad diferente al no tomar en cuenta el momento en que ingresan los estudiantes y los retos que enfrentan los cuales pueden ser más que estudiantes de instituciones privadas. Pero el visualizar los factores implica también considerar otras formas para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el Plan establecieron seis objetivos relacionados con la calidad, pero a continuación solo se transcriben cuatro que corresponden a la educación básica y media.

1. “Lograr una educación inicial de calidad para el desarrollo integral” (DNP, 2019, p. 78). Se coloca este objetivo, aunque en este trabajo no se aborda la educación inicial, pero resulta importante tenerlo presente.
2. “Brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media” (DNP, 2019, p. 78). Permanencia y calidad son dos aspectos clave que se resuelven de diversa forma.
3. “Proporcionar una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos” (DNP, 2019, p. 78).
4. “Aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación rural” (DNP, 2019, p. 78). Sin embargo, no se encuentran estrategias claras, salvo, la generación de la convocatoria para el concurso de plazas docentes en esas áreas.

En primer lugar, las metas están orientadas hacia el aumento de la cobertura. Por ejemplo, pretenden llegar “a 2 millones de niños y niñas con educación inicial” (DNP, 2019, p. 78) que representan el crecimiento de 67%. “Con un aumento de 1.7 millones en el número de estudiantes beneficiados con el PAE llegaremos a un total de 7 millones” (DNP, 2019, p. 78). También se encuentra la meta de “duplicar los estudiantes en jornada única en colegios oficiales de 900 mil a 1,8 millones” (DNP, 2019, p. 78). Y la meta relacionada en sentido estricto con la calidad consiste en “aumentar en un 43% los colegios oficiales en categorías superiores de las pruebas Saber 11^o” (DNP, 2019, p. 78). Lo importante, es ¿cómo lograr que aumente la categoría de superiores de las pruebas Saber 11? Antes, resulta importante cuestionarse si la aplicación de la prueba Saber es la única forma para identificar el avance de los estudiantes, pero considerando la situación inicial del estudiante, el desarrollo, contexto, barreras de aprendizaje, entre otros. Implica que los actores educativos reflexionen sobre las condiciones del contexto donde laboran, identifiquen prácticas exitosas, posibilidades, formas para generar aprendizaje significativo y, aún más, propuestas alternas a la Prueba Saber.

Lo anterior, debido a que se solicita que la práctica sea diferente, que el docente cambie la forma de evaluar, pero el trabajo del docente y de los estudiantes desde el gobierno se sigue evaluando igual. Entonces, surge la necesidad de lograr la congruencia y correspondencia entre los ámbitos gobierno y escuela donde se impulse realmente el aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades por parte de los estudiantes. Porque no se trata solo de preparar a los alumnos para un examen o auxiliarles para que lo aprueben; lo realmente importante es el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que prepare al estudiante. Independiente de encontrar métodos, prácticas pedagógicas que permitan que los estudiantes desarrollen las competencias que se plantean en la Ley 115 de 1994.

Entre los retos están: reducir la tasa de analfabetismo ubicado en el 5.2%, fortalecer la educación pública, ampliar la cobertura de educación inicial en el grado transición, favorecer las trayectorias completas de los estudiantes, avanzar en la calidad de la educación de los colegios oficiales, incrementar la cobertura neta de la educación media en zonas rurales debido a que solo alcanza 31.41% (DNP, 2019).

Y entre las estrategias se encuentran: actuar de acuerdo con los principios de una gestión moderna y eficiente en el Ministerio de Educación y la generación de capacidades en las secretarías y otras entidades del sector; consolidación del Sistema Nacional de Cualificaciones para promover el cierre de brechas entre la formación y las necesidades sociales y productivas del país; brindar educación inicial de calidad en el marco de la atención integral y en el avance progresivo de la cobertura en los tres grados de preescolar; favorecer las trayectorias completas mediante ruta de acceso y permanencia para estudiantes entre 6 y 17 años; mejora de la calidad de la educación mediante duplicar el acceso a la jornada única y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas; fortalecimiento de la educación media a través de intervenciones y currículos pertinentes para las necesidades y realidades de los jóvenes; aumento del acceso y mejora de la calidad de la educación rural (DNP, 2019).

Por otra parte, en el Plan Estratégico Institucional de 2019-2022 están descritos los indicadores de calidad que en diversas ocasiones se refieren a la cobertura. Uno de los aspectos es “brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media” (MEN, 2019, p. 22). En el objetivo está el acceso a la educación, educación inclusiva, Programa de Alimentación Escolar, infraestructura educativa, capacidades de las entidades territoriales para identificar y priorizar necesidades y la ruta de acceso y permanencia.

Del objetivo se derivan cinco indicadores, los cuales son de 2018 para 2022: 7.000.000 de estudiantes beneficiarios del nuevo Programa de Alimentación Escolar, 7.065 aulas funcionales construidas en colegios oficiales, 5.606 aulas terminadas y entregadas, 2,7% tasa de deserción en la educación preescolar, básica y media del sector oficial y 83,0% tasa de cobertura bruta para la educación media (MEN, 2019). Pero, los indicadores son el medio y no el fin. Son algunas barreras estructurales que permiten el otorgar el servicio de educación, pero por sí solos no implica que sean de calidad. Puede ser que las aulas sean funcionales, pero falta que se empleen totalmente, que se utilicen métodos que permitan a los estudiantes participar y construir su aprendizaje de forma significativa, consciente y motivada. Que sea el estudiante quien también se ponga metas para que la educación que recibe sea de calidad.

Además, incorporan el enfoque territorial en la mejora de la calidad de la educación preescolar, básica y media. Independiente, también reconocen el papel de los docentes y de los directivos docentes como agentes de cambio y precursores de la calidad.

En el cuatrienio, los esfuerzos se concentrarán en fortalecer sus prácticas pedagógicas y didácticas a través de una estrategia de formación en todos los momentos de la carrera docente, promover su desarrollo personal y profesional y favorecer condiciones para su bienestar, y garantizar la incorporación de la excelencia como criterio para la provisión de vacantes (MEN, 2019, p. 25).

Y sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en el PEI se considera relevante fortalecer el Programa Todos a Aprender (PTA) y lograr “ampliar su alcance desde educación inicial hasta la básica secundaria” (MEN, 2019, p. 25). El PTA seguirá “trabajando en las áreas de lenguaje y matemáticas al mismo tiempo que hará énfasis en el desarrollo de competencias transversales, socioemocionales y ciudadanas” (MEN, 2019, p. 25). Además, tienen como objetivo fortalecer el “Plan Nacional de Lectura y Escritura del Programa Nacional de Bilingüismo, y el fortalecimiento de competencias para usar y aprovechar las tecnologías y nuevos medios en procura de la innovación y la gestión del conocimiento” (MEN, 2019, p. 25).

También está la formación de competencias ciudadanas y socioemocionales y la implementación gradual de la jornada única con calidad (MEN, 2019). Los componentes de la jornada única con calidad son:

gestión escolar, formación docente y acompañamiento pedagógico, aprovechamiento de la capacidad instalada, articulación interinstitucional, resignificación del Proyecto Educativo Institucional y ambientes de aprendizaje innovadores, alimentación escolar, fortalecimiento de las didácticas en el aula y mejoras en los contenidos de los textos escolares. (MEN, 2019, p. 26)

Además, señalan el fortalecimiento del sistema de evaluación a través del rediseño de las pruebas Saber de la educación básica y la recuperación de la aplicación censal (MEN, 2019). Este es un aspecto importante, pero implica una evaluación que considere el contexto, pero que no

implique exigir menos a los sectores rurales sino reconocer las barreras que tiene y desarrollar materiales didácticos que les permitan avanzar tanto como los estudiantes de los sectores urbanos y privados.

Estas pruebas tendrán varias mejoras: accesibilidad para la población con discapacidad, avance en el reconocimiento de la diversidad étnica en la construcción de las pruebas e inclusión de competencias socioemocionales y de preguntas que evalúan las habilidades de escritura, entre otras (MEN, 2019, p. 26).

Los indicadores de metas de 2018 a 2022 son: 24% de estudiantes en Instituciones Educativas oficiales con jornada única; 33,4 p.p. brecha entre los porcentajes de establecimientos no oficiales y oficiales en niveles A+, A y B, en pruebas Saber 11; 20% de colegios oficiales en las categorías A+ y A de la Prueba Saber y 100% de reestructuración de las pruebas Saber 3º, 5º y 9º (MEN, 2019).

Otro nivel considerado es el que se refiere a la educación media con calidad y pertinencia de los jóvenes colombianos. Por lo anterior, plantean reconsiderar los objetivos y funciones del nivel, el enriquecimiento del currículo con el fin que sea diverso, atractivo y significativo con el fin que los jóvenes permanezcan y se gradúen; además de contar con las competencias básicas y emocionales (MEN, 2019).

Con el fin que los estudiantes puedan tener opciones ocupacionales además de las educativas está el programa de doble titulación. Lo que genera “el trabajar una estrategia nacional de orientación socio–ocupacional robusta, integrada al currículo, articulada con las apuestas regionales del sector productivo y sensible a los intereses y expectativas de los jóvenes” (MEN, 2019).

El indicador y meta de 2018 a 2022 es 650.000 estudiantes de educación media con doble titulación.

También está el objetivo aumentar la cobertura y calidad de la educación rural a través de la definición e implementación de una Política Integral de Educación Rural. Entre las estrategias está el concurso especial “para docentes y directivos docentes de todas las zonas rurales del país,

según los requisitos establecidos en el Decreto Ley 882 de 2017” (MEN, 2019, p. 29). Y como aspecto primordial está la eliminación del analfabetismo por medio de la revisión del proceso de descentralización de la estrategia (MEN, 2019).

Y tienen como proceso clave “la transformación de los actuales internados en residencias escolares que cuenten con espacios educativos de calidad y con condiciones dignas, que vinculen a las familias y aporten a la construcción de proyectos de vida viables y con oportunidades” (MEN, 2019, p. 30).

Entre los indicadores y metas de 2018 a 2022 se encuentran: 73,0% de tasa de cobertura bruta para la educación media rural; 7,5 p.p. brecha de la cobertura neta entre zona rural y urbana en los niveles de preescolar, básica y media; 1.900.000 estudiantes beneficiarios del nuevo Programa de Alimentación Escolar en zonas rurales; 50,0% de residencias escolares fortalecidas y cualificadas en el servicio educativo; 10,0% de colegios oficiales rurales en las categorías A+ y A de la Prueba Saber 11 y 4,2% de tasa de analfabetismo en la población de 15 y más (MEN, 2019).

En la norma se organiza el sistema educativo del país, en cada gobierno se diseña el Plan Nacional de Desarrollo que contiene la visión en un periodo determinado y que se alinea con lo normativo. Sin embargo, al realizar un balance se encuentra que no hay información oficial sistematizada que dé cuenta de lo que se logró alcanzar en el Plan Nacional de Desarrollo debido a que han colocado más la atención en los efectos de COVID-19 y de la adecuación del Sistema Educativo Nacional para atender a los niños venezolanos a través de estrategias de flexibilidad y de mirada intercultural.

Otro documento base es la Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. En el documento se establecen las tres etapas principales: la autoevaluación institucional, el diseño de planes de mejoramiento y el seguimiento continuo de los planes de mejoramiento institucional. Por lo mismo, en este trabajo se abordan los dos primeros temas. En el siguiente subtítulo se describe con más énfasis la gestión académica.

1.2.2 Guía 34

Al inicio de este documento ya se han dado a conocer las cuatro áreas de la Guía 34 y que este trabajo se orienta sólo en la gestión académica donde se especifican cuatro procesos: diseño pedagógico (curricular), prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico. En el diseño pedagógico se define “lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes” (MEN, 2008, p. 29). Los componentes del proceso mencionado son plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación (MEN, 2008). Vale la pena profundizar sobre el campo pedagógico o estrategia consagrada en la ley 115 a través del PEI y su relación con la exigencia de la guía que a todas luces parece demasiado pragmática ya que no habla de los procesos de enseñanza ni de los contextos, ni mucho menos de la autonomía, sino que se reduce a los resultados de aprendizaje.

En las prácticas pedagógicas la definición es “organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias” (MEN, 2008, p. 29). A su vez, los componentes son opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje” (MEN, 2008, p. 29). La práctica pedagógica es un acontecimiento demasiado completo para reducirlo a un formato predeterminado de actividades. En ese sentido, hay autores que cuestionan la falta de relación entre “teorías y hechos experimentales; en otras palabras, no existe la conjugación de los conceptos a exponer precedentes del saber específico con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza” (Zuluaga et al., 2011, p. 33). Lo anterior, debido a que no se toman en cuenta las condiciones que posibilitan u obstaculizan el trabajo pedagógico y sólo se orienta en la didáctica desde una visión restringida.

Mientras que De Tezanos (s.f.) afirma que el saber pedagógico es posible por la práctica, reflexión y tradición del oficio. La práctica se constituye diariamente, la reflexión en el proceso a través de la crítica con las estructuras disciplinarias y la tradición que es posible mediante la acumulación del saber sobre la profesión. Entonces, resulta esencial el considerar que la práctica pedagógica implica la combinación de los tres elementos.

En la gestión de aula la definición es “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (MEN, 2008, p. 29). Los componentes son “relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula” (MEN, 2008, p. 29). Volvemos a pecar de precariedad conceptual tanto en lo pedagógico como en la evaluación. En ese sentido se desconoce la importancia del proyecto y del trabajo solidario. Lo anterior, debido a que la gestión del aula se enfoca desde un trabajo individual donde no se consideran proyectos que dinamicen el vínculo social a partir de prácticas pedagógicas “afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias” (Orta, 2009, p. 28).

En el seguimiento académico se definen “los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje” (MEN, 2008, p. 29). Los componentes son: “seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales” (MEN, 2008, p. 29).

Sin embargo, cuando se evalúa mediante la prueba Saber, prueba estandarizada, no se considera si el estudiante presenta una necesidad educativa especial, “a diferencia de las pruebas de aula que parten de los sujetos y por lo general tienen en cuenta las diversas realidades personales de contexto y de sus propios ritmos de aprendizaje” (Díaz, 2021, p. 135). Entonces, surge una contradicción entre las formas de evaluar que genera incertidumbre en los sujetos educativos. Lo anterior, debido a que en la realizada por los profesores puede presentarse la retroalimentación mientras que las “estandarizadas tienen la intencionalidad de mantener el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de direccionar la formación de los sujetos desde una racionalidad economicista al servicio de las políticas neoliberales y neoconservadoras” (Díaz, 2021, p 137).

Debido al control que se pretende ejercer mediante las pruebas Saber la respuesta de los docentes es de “resistencia y un desinterés absoluto por la Prueba Saber en la gran mayoría de los profesores” (Díaz, 2021, p. 141).

La ruta del mejoramiento institucional está integrada por la autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y el seguimiento. Los pasos en la autoevaluación son: “revisión de la identidad institucional, evaluación de cada una de las áreas de gestión, elaboración del perfil institucional y establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento” (MEN, 2008, p. 33). Mientras que los pasos de la elaboración del plan son formulación de objetivo, metas, definición de indicadores, de actividades y de sus responsables, cronograma de actividades, definición de recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento y divulgación del plan a la comunidad educativa (MEN, 2008). Mientras que los pasos de seguimiento y evaluación son montaje del sistema de seguimiento, revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan, evaluación y comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento (MEN, 2008).

Los principios de la ruta de mejoramiento son veracidad, corresponsabilidad, continuidad, coherencia, legitimidad y participación. Esta última se refiere a que toda la comunidad educativa haga “una contribución significativa y propositiva a las metas y acciones de mejoramiento” (MEN, 2008). Lo anterior, es el sentido de la investigación, revisar si realmente participa toda la comunidad educativa y la forma de participar. Aunque, en otros estudios se ha encontrado que los profesores “critican que la generalización y estandarización de las pruebas externas desconocen las diferencias culturales entre afros, indígenas, rural, urbano, residente, desplazado y los diferentes contextos” (Díaz, 2021, p. 141). Por lo mismo, se resisten a participar o si lo hacen no es de forma activa y comprometida por no estar de acuerdo con la forma de realizar la autoevaluación, la ruta de mejoramiento y por el uso de las Pruebas Saber.

La guía 34 en la gestión académica establece elementos para cotejar la existencia y pertinencia, los cuales son plan de estudios; enfoque metodológico; recursos para el aprendizaje; jornada escolar; evaluación; opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales; estrategias para las tareas escolares; uso articulado de los recursos para el aprendizaje; uso de los tiempos para el aprendizaje; relación pedagógica; planeación de clases; estilo pedagógico; evaluación en el aula; seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las evaluaciones externas, seguimiento a la asistencia; actividades de recuperación; apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje y seguimiento a los egresados (MEN,

2008). Se colocaron los elementos o componentes de la gestión académica debido a que es el ámbito que se aborda en este trabajo y resulta necesario incluirlos en este apartado.

Cuando se regula de forma tan metódica la autoevaluación y lo que debe llevar la ruta de mejoramiento surge la posibilidad que el resultado no permita mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien es cierto, al realizar tales intervenciones se puede pensar que se ahorra tiempo; también es una realidad que se pierde más porque los profesores no participan de forma reflexiva, crítica y propositiva. Además, que hay confusión al considerar solo lo didáctico de forma restringida y no lo pedagógico. Independiente, que en diversos documentos revisados se confunden criterios para conseguir condiciones básicas de acceso a la educación con criterios para medir que la autoridad cumple con sus compromisos con la calidad educativa.

1.3 La importancia de la participación de la comunidad educativa local

En primer lugar, un aspecto importante es generar una definición de calidad educativa a través de la participación de los actores educativos que implica tomar en cuenta a los estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, autoridades educativas, autoridades políticas, sectores sociales, profesionales, empresariales, entre otros. Y debido a la diversidad del país resulta necesario categorizar las definiciones de calidad de acuerdo con el contexto. Sin embargo, como es una tarea que está lejos de la posibilidad del investigador; entonces lo que procede es identificar lo que entienden por calidad de la educación los integrantes de la comunidad educativa de las dos instituciones seleccionadas.

Después, es relevante visualizar lo que la comunidad educativa considera se puede recuperar de la forma de construir el Plan de Mejoramiento Institucional en la gestión académica. Lo que implica conocer que harían diferente, qué conservarían, que eliminarían. Lo anterior, permite tener una visión desde el ámbito local que implique una forma de hacer frente a las imposiciones globales. Pero, para lograrlo se requiere tener una visión crítica, reflexiva y el deseo de participar con propuestas y con la implementación de programas pilotos.

Para lograrlo, es necesario que los mismos estudiantes tengan claro cuáles son sus expectativas en relación con el aprendizaje, cuáles son las expectativas de su familia, de los

profesores, de la comunidad social, profesional, laboral, entre otros. Lo que implica la participación de todos, mediante la generación de propuestas y proyectos alternativos a las pruebas estandarizadas. Es decir, al hablar de la calidad de educación en la dimensión académica se requiere hablar de la calidad del aprendizaje. Lo que no significa dejar la responsabilidad en el estudiante, sino colocar la atención en sus necesidades de aprendizaje, en sus expectativas y armonizar con las expectativas de la sociedad.

Es repensar la evaluación, pero antes de ello es repensar las prácticas pedagógicas. Colocar la atención en la selección de métodos, estrategias, materiales y actividades para que el estudiante desarrolle todo su potencial. El diseñar material para los diferentes estilos de aprendizaje y barreras de aprendizaje. Y el configurar metas desde el ámbito escolar y local. Que las evaluaciones reflejen realmente lo que se aprende y enseña en el aula, las metas que se establecen desde la comunidad educativa. Porque por una parte los docentes tienen claro los diferentes tipos de evaluación, pero la calidad de la evaluación se mide solo desde pruebas estandarizadas. Lo que resulta en una contradicción y los docentes se enfrentan al dilema de aplicar las propuestas pedagógicas vigentes o pensar en prepararse para una prueba estandarizada. Pero tal empresa, cuando la escuela se encuentra en contextos socioeconómicos en desventaja resulta demasiado compleja por las razones que Popham (1999) explica y que en otros párrafos se abordan.

Un aspecto a preguntarse es ¿en el diseño de la prueba estandarizada que consideran?, ¿las competencias que señalan los organismos internacionales deben tener los estudiantes?, ¿el aprendizaje que se deriva de los objetivos de cada grado?, ¿el aprendizaje derivado de cada plan de estudio?

También, resulta importante reconsiderar la función social y política de la educación, aunado a la función ocupacional. Y los cambios profundos en la sociedad derivado de la implementación de la tecnología. En términos de lo que señalan Niño et al. (2019) es importante tomar en cuenta la modificación de las prácticas de algunos docentes quienes acceden “a revisar las tareas por medio del correo electrónico; al mandar a los estudiantes a consultar bases de datos y páginas de Internet para enriquecer los contenidos de las asignaturas; al modificar los esquemas de evaluación, premiando más la reflexión y análisis de información, que la mera repetición de la misma” (p. 3). Lo anterior, se refuerza con lo que acontece en la vida laboral, donde no se trata de

repetir información de memoria, sino donde ante diversas actividades y problemas se requiere investigar, consultar, trabajar en colegiado, resolver y el problema no está en revisar materiales sino en realizar análisis, reflexión y crítica. Pero, desde las políticas internacionales y gubernamentales de Colombia centran la atención en pruebas estandarizadas desprovistas de contextualización y que no responden a las exigencias de la sociedad actual.

En ese sentido, las pruebas estandarizadas no dan cuenta de la calidad de la educación por diversas razones. Una de ellas es que a pesar de la capacidad de los diseñadores no es posible evaluar todos los conocimientos en las asignaturas, por lo mismo, solo es una muestra de los “conocimientos y/o destrezas de una esfera o dominio de contenidos” (Popham, 1999, p. 3).

Además, “es muy frecuente que estas pruebas contengan demasiados pocos ítems como para permitir comparar significativamente fortalezas y debilidades de los estudiantes al interior de una misma asignatura” (Popham, 1999, p. 3). Se reitera que la prueba estandarizada solo es una muestra; lo que implica que no dé cuenta de la situación total de los niños. Aunado a que los resultados solo son aproximaciones del “status de un estudiante respecto a la esfera de contenidos representada en la prueba” (p. 3).

Y lo que más sobresale es que “las pruebas estandarizadas de logro no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación” (Popham, 1999, p. 4). El autor da a conocer tres razones por las cuales no deben ser empleadas. La primera se refiere a los desajustes entre la enseñanza y la medición. Es decir, debido a la multiplicidad de objetivos educacionales, los diseñadores realizan una evaluación general sin considerar el contexto. Lo que implica que varios ítems no están alineados “con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado” (p. 4). Pero, los docentes al no estar familiarizados con las pruebas estandarizadas no identifican con facilidad tal arbitrariedad y aceptan los resultados. Peor aún, consideran que es debido a sus procesos de enseñanza sin considerar otros factores importantes.

La segunda razón se refiere a la tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de la prueba. Es decir, que se excluyen los ítems donde más del 80% de los estudiantes contestan bien. “Evaluar la eficacia de la enseñanza de los profesores mediante herramientas de evaluación que deliberadamente evaden los contenidos importantes es fundamentalmente disparatado” (Popham,

1999, p. 6). Definitivamente las pruebas estandarizadas se constituyen en una arbitrariedad porque pretenden evaluar la calidad cuando es solo una muestra de conocimientos y destrezas y se eligen ítems que representan mediana y mayor dificultad. Lo que implica no reconocer el trabajo que realiza bien el docente en el aula.

La tercera razón se refiere a causalidades confundidas debido a que las pruebas contienen tres tipos de ítems: lo que se enseña en la escuela, sobre la capacidad intelectual innata del estudiante y el aprendizaje del estudiante fuera de la escuela. Sin embargo, solo el primer tipo de ítem se relaciona con la calidad educativa, es decir, con lo que se enseña en la escuela. Popham (1999) presenta ejemplos de tres tipos de pruebas donde se observa con claridad dicho problema y es evidente que algunas destrezas intelectuales innatas no se pueden modificar fácilmente en la escuela. Por lo mismo, no es un resultado que se puede atribuir o reprochar a la institución. Y muchos ítems “se concentran en realidad en evaluar conocimientos y/o destrezas aprendidas fuera del colegio -- conocimientos y destrezas probablemente aprendidas más en algunos escenarios socioeconómicos que en otros” (p. 8).

La razón por la cual los diseñadores realizan el tipo de ítems descritos es “para dispersar los puntajes de los estudiantes de manera que se puedan hacer interpretaciones finas y precisas referidas a normas” (Popham, 1999, p. 8). Como puede observarse no es una razón válida debido al impacto que tiene la aplicación de los resultados y su relación con la calidad educativa.

Popham (1999) recomienda que los educadores deben aprender más sobre las pruebas de logros, difundir la noticia que la escuela no puede ser calificada con base en los resultados de las pruebas estandarizadas y presentar otras evidencias. Y la última recomendación es la que requiere más esfuerzo porque implica analizar lo suficiente para no caer en los mismos errores de las pruebas estandarizadas. Derivado de lo anterior, se considera que no debe ser solo una forma para evaluar la calidad educativa sino varias para tener más elementos a considerar.

Capítulo 2

Desarrollo de la evaluación y autoevaluación institucional

En este tema se desarrollan los subtemas génesis de la evaluación institucional; la rendición de cuentas como política de evaluación; autoevaluación institucional, del control a la transformación; evaluación y autoevaluación institucional desde una postura crítica. Como puede observarse el abordaje de los tópicos se realiza desde una postura crítica, en algunos casos realizando descripción de acontecimientos y en otros presentando el significado que le otorgan diversos autores y la valoración que realizan sobre el contenido de las reformas con enfoque empresarial y cuantitativo.

Existen avances y contribuciones para abordar la evaluación y autoevaluación institucional desde el enfoque cualitativo y crítico. Sin embargo, a pesar de todos estos avances en el campo de la educación desde el punto de vista pedagógico, la evaluación desde la mirada de los banqueros es una evaluación que se reduce a los resultados de aprendizaje y éste a manejar un modelo de evidencia de estándar de lectura crítica, ciencias, matemáticas.

En cuanto a la autoevaluación aparece también la mirada contabilizadora sobre las instituciones, como ya se evalúan a los estudiantes y a los profesores. Sin embargo, lo viable es que se realice a partir de una amplia reflexión por parte de la comunidad educativa y sobre todo por parte de los profesores. Con el fin que pueda realizar las correcciones pertinentes. En realidad, la autoevaluación que puede permitir cambios es un proceso constante con una continua revisión por parte de los profesores.

2.1 Génesis de la evaluación

La evaluación en primer lugar surge destinada a valorar el avance del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el sentido del trabajo es más amplio porque se refiere a la evaluación y autoevaluación institucional. Pero, se realizará una revisión del recorrido de la evaluación del aprendizaje.

2.1.1 Origen de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Tamayo et al (2016) ofrecen un recorrido de la evaluación y expresan que hay información que la evaluación procede desde la Edad Antigua y se relaciona con los exámenes de selección. Señala el Tetrabiblos atribuido a Ptolomeo como el tratado de evaluación más importante de esa época. Mientras que en la Edad Media se establecen para permitir el ingreso a las universidades, pero son exámenes orales. En el Renacimiento se empleó la observación y en la Edad Moderna surgieron los exámenes escritos.

De igual forma, los autores Tamayo et al (2016) realizan un recorrido de diversas pruebas en la modalidad de test que surgen a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Los primeros son llamados testing que son aplicaciones estandarizadas para medir la conducta humana desde una perspectiva científica. Pero en la década de los cuarenta se presentó la decadencia de los testing.

Después surge la época de Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa, quien “propuso un método sistemático por objetivos para organizar y realizar una adecuada evaluación educativa que permita conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previa y cuidadosamente establecidos” (Tamayo et al., 2016, p. 16). Esta es una de las formas idóneas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes debido a que realmente está en relación con lo que se realiza en la escuela. Y en caso de tener resultados desfavorables se pueden realizar las adecuaciones con el fin que se logren los objetivos educativos. Sin embargo, tiene algunos inconvenientes como no realizar juicios de valor, el centrarse en los aspectos más fáciles y por su imparcialidad.

Derivado de los aspectos que se cuestionan surgió la tercera generación de la evaluación donde se integra la valoración o juicio. Otro aporte corresponde al de Bloom que diseñó una taxonomía para los objetivos en tres dimensiones: afectiva, psicomotora y cognitiva. De tal forma que la evaluación se realizó en función de dicha clasificación.

En la década de los sesenta está la contribución de Glaser quien distinguió entre evaluación orientada a normas (pruebas psicológicas con énfasis en la predicción) y evaluación orientada a

criterios (miden niveles de ejecución). Además, están los aportes de Scriven de los conceptos de evaluación sumativa y evaluación formativa (Tamayo et al., 2016, p. 20).

En 1966 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) diseñó Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes (PISA) derivado de la cuantificación de la conducta del individuo que procede del positivismo (Niño et al., 2016, p. 25). Sin embargo, como lo señalan Niño et al (2016) en las pruebas mencionadas no se considera la diversidad cultural y el contexto.

También en la década de los setenta se implementan propuestas que contradicen y/o complementan o que siguen la propuesta de Tyler. En el primer caso se ubica el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Producto) de Stufflebeam. Y los que siguen la línea de Tyler son el Modelo de Discrepancia de Provus y el modelo EPIC de Hammond.

En 1989 en la Mesa Redonda de los Empresarios se consideró que el papel principal de la educación “es preparar a los profesionales para el mundo laboral; de lado quedan aquellas dimensiones del sujeto que constituyen parte fundamental de la racionalidad crítica en la vida personal del individuo y su grupo social” (Niño et al., 2016, p. 27). Y el reducir el objetivo de la educación tiene implicación en la forma de evaluarle.

Sin embargo, desde las políticas internacionales a partir de 2013 se introducen conceptos nuevos pero que persiguen lo mismo: eficiencia, eficacia, cuantificación, control. El concepto es gobernanza que pone también la atención en las pruebas estandarizadas, en el rendimiento cuantificado y en el fomento de la competitividad (Niño et al., 2016). A su vez, la implementación del enfoque por competencias también coloca la atención en la medición de los resultados, el preparar a los alumnos solo para el trabajo y en la concepción reducida de la evaluación a través de las pruebas estandarizadas.

Mientras que en la época actual desde la academia existen diversos autores que impulsan la evaluación cualitativa. Por mencionar algunos, el grupo de Evaluán_nos de la Universidad Pedagógica Nacional coordinado por Libia Stella Niño Zafra donde es integrante Alfonso Tamayo: otros autores como Santos, Sacristán, Freire, Giroux, Carr y Kemmis (Tamayo et al., 2016, p. 23).

Desde la perspectiva cualitativa y a partir de lo establecido por los investigadores mencionados aparece una definición de evaluación:

La evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad. (Tamayo et al., 2016, p. 23)

La definición es una aspiración desde una visión cualitativa que se contrapone a la dimensión cuantitativa y que muestra que hay opciones para realizar la evaluación de los estudiantes, la evaluación y autoevaluación institucional. Donde se cumpla con el requisito de colocar establecer las condiciones para que los estudiantes desarrollen sus facultades humanas de forma plena.

2.1.2 Origen de la evaluación institucional

En el plano de la evaluación institucional algunos autores establecen como antecedentes finales del siglo XIX, en Inglaterra donde se estableció un sistema de retribución a los profesores de acuerdo con los resultados logrados por los alumnos (Tiana et al., 1994). A su vez, en la década de 1930 surgieron en Estados Unidos “las primeras aproximaciones alternativas al estudio de las diferencias entre los objetivos escolares y los logros alcanzados” (Tiana et al., 1994, p. 2).

Mientras que en la década de 1950 aparece la teoría del capital humano que ofrece instrumentos para la planificación educativa en tres líneas de investigación sobre evaluación de resultados: “con respecto a la mano de obra, a las tasas de rendimiento social y a la demanda social” (Tiana et al., 1994, p. 2). Pero el antecedente se establece en 1957, en Estados Unidos donde surgió el concepto de rendición de cuentas generado por la carrera espacial. Derivado de lo anterior, aumentó la inversión educativa, desarrollo de la tecnología, preocupación por la eficacia, control y evaluación de toda la comunidad educativa (Tamayo et al., 2016, p. 18).

Mientras que en la década de los setenta surgió el enfoque cualitativo por las aportaciones de Piaget mediante el empleo de “procedimientos antropológicos que se constituyen en las ideas de evaluación iluminativa, democrática y etnográfica, además, se extiende la evaluación a las instituciones, los docentes y los programas educativos” (Valero, 2016, p. 87). Dicha evaluación “pretende promover en los alumnos su autonomía y capacidad para participar responsablemente en su propio proceso de desarrollo personal y social” (Tamayo et al., 2016, p. 21).

En la década de los setenta hay un movimiento en favor de la evaluación cualitativa, pero en la década de 1980 existieron diversas propuestas contrapuestas o complementarias sobre la evaluación de la educación (Tiana et al., 1994). “En el contexto de la crisis del Estado de bienestar, conducirá en los noventa a un renacer de los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas” (Tiana et al., 1994, p. 2).

En América Latina, la diversidad y multiplicidad de experiencias es una constante desde los años ochenta. Bastará recordar aquí desde las evaluaciones de programas específicos, como las realizadas en México en 1978 (Cursos Comunitarios), en Colombia en 1979 (ICOLPE) o en Perú en 1984 (PRONEI), hasta campañas de evaluación de logros y rendimientos escolares de amplio alcance como en Chile desde 1982 (PER y SIMCE) o en Argentina desde 1993. Estas últimas campañas tienden, cada vez más, a convertirse en un rasgo permanente de la labor que se espera lleven a cabo las administraciones educativas (Tiana et al., 1994, p. 3).

Desde el enfoque cualitativo la evaluación fue entendida en 1990 como “el enjuiciamiento comparativo, correctivo y continuo del progreso del alumno a partir de unos datos recogidos” (Valero, 2016, p. 88). Pero desde los noventa, “los enfoques formativos de la evaluación se han visto truncado por intereses que responden a las políticas educativas de globalización en la sociedad capitalista donde se han introducido criterios de mercado para valorar los procesos educativos” (Valero, 2016, p. 88).

En la década de 1990 existieron factores propicios para el establecimiento de la evaluación y de la calidad educativa. De forma específica hubo tres tendencias. En primer lugar, la referente

al discurso de “las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos, en el marco de la internacionalización y de la incesante búsqueda de competitividad en los mercados mundiales” (Tiana et al., 1994, p. 3). La segunda tendencia se refiere a las crisis económicas y la tercera tendencia es el efecto de la opinión pública en relación con la falta de confianza en la capacidad del Estado para satisfacer todas las necesidades que la población le planteaba (Tiana et al., 1994).

Las reformas se justifican en la afirmación que la equidad educativa se logra a partir de la medición a través de estándares lo cual es un mecanismo conductista, unido a la rendición de cuentas “que busca aumentar el control externo sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza penetrando capilarmente en la cultura escolar” (Casassus cómo se citó en Oliva y Cavieres, 2016, p. 259).

La crisis económica afecta debido a que existen diversos sectores que solicitan presupuesto y se considera que la educación ofrece resultados a largo plazo. Por lo anterior, se diseñan indicadores como rentabilidad “lo cual le hace poco atractivo a quien desea ante todo resultados a corto plazo” (Tiana et al., 1994). Entonces surge una nueva dinámica que consiste en la prestación del servicio educativo basado en rendición de cuentas, auditoría y evaluación de resultados (Tiana et al., 1994). Los indicadores anteriores se emplean como contrapeso que consiste en la descentralización de la administración educativa y la autonomía (curricular, económica y de gestión) de las instituciones educativas (Tiana et al., 1994). Lo que se resume en la frase: “Autonomía y descentralización sí, pero con control de resultados” (Tiana et al., 1994, p. 4).

Sin embargo, la implementación de las políticas derivadas de la globalización imperante no ha sido fácil debido a que en algunos países y sectores ha existido la resistencia. “Frente a este orden instituido, se alza la capacidad instituyente de los actores que contestan y resisten estas políticas” (Britzman como se citó en Oliva y Cavieres, 2016, p. 260).

De 2000 a la década de 2010 los países realizaron modificaciones a sus leyes, lo que generó la creación de instituciones para realizar la evaluación institucional desde la mirada eficientista, mediante pruebas estandarizadas e indicadores cuantitativos. En el caso de México en 2013, se

realizó una reforma que en realidad confirmó la visión eficientista que ya se empleaba en otra institución y se estableció PLANEA:

Cuya base radica en una concepción eficientista de la educación bajo parámetros e indicadores cuantitativos para medir la calidad del sistema educativo, ponen de manifiesto el nivel de logro en relación a lo que se desea que los estudiantes aprendan, pero no consideran la complejidad del proceso educativo y los aprendizajes que a diario se ponen en juego en el aula. Constituyendo una evidencia de lo apremiante de su revisión a la luz del análisis crítico de la Estandarización y Medición de la Calidad Educativa. (Madero, 2016, p. 397)

Pero, en otros contextos la oposición no solo ha sido teórica, sino que ha implicado movimientos sociales donde los estudiantes no han presentado los exámenes, los docentes se han opuesto y los investigadores han presentado su inconformidad con los modelos de evaluación centrados en conceptos de eficiencia, estandarización y rendición de cuentas.

2.2 La rendición de cuentas como política de evaluación

En primer lugar, Santos realiza una distinción entre evaluación de los Centros, la *accountability* y el *assesment*. El primero implica “una reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se desarrollan en ellos” (p. 16). Mientras que la *accountability* se traduce en “rendición de cuentas en un sistema democrático” (p. 16) y la tercera “como comparación de diversos Centros a través de criterios homologados” (p. 16).

Además, “la *accountability* está asentada en criterios de eficacia social ya que se utilizan en educación fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias” (Santos, 2008, p. 17). La rendición de cuentas es un concepto que proviene del contexto empresarial en la década de los ochenta (Fernández, 2018). Se cuestiona la incorporación de conceptos externos a la educación y se denuncia la “colonización mediante la que, como explica Da Silva (1997), ciertas narrativas y representaciones “conquistan” las políticas y las prácticas educativas” (Fernández, 2018, p. 380). Tal situación ocurre en diversos países tanto de Europa como latinoamericanos. Derivado de la implementación de la globalización, la

preocupación está centrada en los resultados y su implementación de sistemas de evaluación (Fernández, 2018).

Mientras que en la década de los noventa se profundiza el enfoque desde la globalización neoliberal. Y aparecen relacionados conceptos como pruebas estandarizadas y rendición de cuentas. En Europa se estableció el Proyecto Tuning para aplicar en la educación que influye debido a que determina el conocimiento que se debe perseguir, el tipo de profesional para formar y en consecuencia el currículo que se debe adoptar (Niño, 2013).

En la rendición de cuentas predomina la metáfora de la empresa (Hargreaves, 1996 cómo se citó en Fernández, 2018) “los sujetos deben calcular y pensar su valor añadido en función de su desempeño” (Fernández, 2018, p. 383). En la sociedad moderna, en diversos países está presente la inseguridad y desempleo; lo que hace que el Estado se vea obligado a asumir su responsabilidad “como mecanismo de gubernamentalidad explica el auge de las políticas y las prácticas de rendición de cuentas” (Fernández, 2018, p. 383). Por ejemplo, en Chile se realizaron cambios en la dimensión macro y micro. En nivel macro está la implementación de la cuantificación y medición de los objetivos de aprendizaje, el aumento de horas de matemáticas y de lenguaje en perjuicio de otras asignaturas (Pino et al., 2016).

Existen diversas concepciones sobre la rendición de cuentas. En algunas se relaciona con el concepto de responsabilidad.

Desde las teorías de la administración pública, y concretamente desde la nueva gestión pública, la rendición de cuentas es una herramienta clave que se emplea para que personas o instituciones cumplan con los objetivos fijados, centrándose en su responsabilidad para conseguirlo o, dicho de otra manera, en su culpa si fracasan, es decir, si los objetivos no son conseguidos. (Fernández, 2018, p. 385)

La publicación de los resultados es una estrategia que emplean las autoridades y a su vez generan “la competencia entre escuelas, facilitan la elaboración de rankings y la estigmatización de aquellas con peor rendimiento, las cuales son principalmente públicas” (Pino et al., 2016, p.

341). Sin embargo, en algunos países ha existido resistencia en contra de la estandarización de las pruebas y de la rendición de cuentas.

Existen otras concepciones en relación con la rendición de cuentas, por ejemplo, se asocia con un movimiento revolucionario hacia prácticas de evidencia (Hoppman), como una forma de explicar lo que se hace, forma personal de hacer frente a la responsabilidad en el contexto de roles y funciones (Fernández, 2018).

Por otra parte, existen diversas teorías que se constituyen en el sustento de la evaluación basada en la rendición de cuentas. Las teorías son de la motivación, la de la alineación, de la información y la que indica valores importantes para los interesados (Supovitz, 2009 cómo se citó en Fernández, 2018). En la primera se arguye que la rendición de cuentas puede motivar la mejora (Fernández, 2018).

Mientras que en la segunda se afirma que “las evaluaciones basadas en la rendición de cuentas desempeñan un papel importante en la alineación, homogeneización o estandarización de los principales componentes del sistema educativo” (Fernández, 2018, p. 386). Incluso hay movimientos que evidencian el impacto en “la salud emocional de docentes y estudiantes, en la pedagogía y el currículo, y sobre el origen político de su implementación” (Pino et al., 2016, p. 343). Incluso en Chile, en el ámbito político y derivado de movimientos, en 2014 se aceptó que los programas que han implementado la evaluación desde la rendición de cuentas y estandarización de pruebas han “empobrecido el concepto de calidad y educación, y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas” (Pino et al., 2016).

En la tercera teoría se considera que la evaluación educativa con fundamento en la rendición de cuentas puede ofrecer información a los educadores para mejorar su práctica. Además, la “información cumple diversas funciones según quien sea el destinatario: educadores, familias, estudiantes, técnicos-políticos” (Fernández, 2018, p. 386). Mientras que en la cuarta teoría se afirma que el sistema de rendición de cuentas señala valores importantes para los interesados (Fernández, 2018). Otra crítica a la implementación del sistema de rendición de cuentas en las instituciones educativas consiste en señalar la alteración de las prácticas educativas.

si la rendición de cuentas y las evaluaciones se alían de esta manera, las evaluaciones quedan alejadas de cualquier posibilidad formativa y de conocimiento de la realidad evaluada y, por otra parte, suelen terminar alterando los sentidos y las prácticas educativas de diversas maneras. (Fernández, 2018, p. 387)

Además, se cuestiona porque impacta en la subjetividad de los sujetos de la comunidad educativa. Lo anterior, debido a que:

La profesionalidad del docente queda determinada por su capacidad para mejorar el rendimiento en esas evaluaciones y, en consecuencia, centran en ello sus tareas; quedando limitada la posibilidad de reflexión sobre los contenidos curriculares y, en términos más amplios, sobre lo que pasa en el aula. (Fernández, 2018, p. 387)

Además, hay otro efecto donde se prioriza la dimensión empresarial en detrimento de las dimensiones pedagógicas (Fernández, 2018). Se cuestiona lo irónico de la consecuencia de la aplicación de la rendición de cuentas debido a que en lugar de aumentar la eficacia la disminuye debido a que los esfuerzos se orientan hacia la mejora de la imagen (Ball cómo se citó en Fernández, 2018). Otro impacto consiste en el tiempo que destinan en las escuelas para entrenar a los estudiantes para presentar la prueba estandarizada; por lo mismo, “afectan a lo que pasa en el aula: los tiempos, los contenidos y las formas de enseñanza se modifican para adaptarse a las exigencias del examen” (Fernández, 2018, p. 389). En esa misma dirección se establece que la evaluación educativa sustentada en pruebas estandarizadas y en la rendición de cuentas permiten la reducción de curricular de la enseñanza (Pino et al., 2016).

El cambio de prácticas educativas está orientado hacia preparar a los estudiantes para la evaluación estandarizada lo que genera pérdida de tiempo y que realmente se descuide el aprendizaje integral de los estudiantes.

Derivado de lo señalado, se afirma que “la evaluación tradicional del proceso educativo ha sido el resultado de tendencias y modelos externos que se han dado a lo largo de la historia del país y fundamentadas en un positivismo que favorecía la cuantificación controlada de los procesos” (Rodríguez, 2016, p. 28).

En Colombia se han implementado las políticas de homogeneización y de rendición de cuentas. En la educación superior se han disminuido dos semestres de estudio y en la educación básica y media han implementado la planeación de la educación.

Por esta razón, se creó el Departamento Administrativo de Planeación Nacional, entidad que ha pasado a ser un superministerio para regir y llevar a la práctica las políticas internacionales en educación, a través de un organismo internacional como la OEA en diversos campos de la vida nacional (Niño, 2013, p. 19).

Sin embargo, existe la necesidad que haya alternativas que rebasen el enfoque cuantitativo de la planeación y evaluación, que supere la visión de la rendición de cuentas sustentada en prácticas autoritarias y que colocan en desventaja a la comunidad educativa por medir con pruebas estandarizadas arbitrarias. “En Colombia, aunque oficialmente no hay un currículo único establecido, la definición y manejo a través de los estándares básicos de competencias permite deducir que estamos ante una dirección centralizada del sistema educativo” (Niño, 2013).

Pero, desafortunadamente a través de las pruebas estandarizadas como la Prueba Saber continúa con dicho enfoque; mientras que a los profesores se les solicita poner en práctica la evaluación formativa y realizar la retroalimentación correspondiente. Pero, para dar cuenta del avance o no de las instituciones educativas se consideran los resultados de la prueba; situación contradictoria y que responde a intereses externos y de grupos que lo utilizan como estrategia para controlar a la opinión pública y a los docentes.

2.3 Autoevaluación institucional, del control a la transformación

La autoevaluación institucional (AI) dentro de la política de reforma educativa está orientada a la contabilidad, el control y la rendición de cuentas. Dicha situación se comprueba al revisar el contenido de la Guía 34 donde se desglosa cada actividad que se debe realizar para cumplir con esta etapa.

Ha sido definida “como un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro” (Landi y Palacios, 2010, p. 159). Mientras que en la

Guía 34 se establece que es “el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión” (MEN, 2008, p. 33).

Además, la AI se relaciona con los procesos de gestión y con la planeación institucional. Para favorecer la AI se requiere de líderes efectivos que se distinguen por la dirección de futuro, desarrollo de las personas, rediseño de la organización y gestión de la enseñanza y el aprendizaje (Landi y Palacios, 2010, p. 161).

La autoevaluación se vincula en algunos casos con la cultura de eficiencia y control. Pero, en un sentido pedagógico permite que el estudiante o profesor reflexione sobre su aprendizaje y quehacer educativo. Pero la diferencia radica en la forma de realizar el proceso. Como se observará a continuación la autoevaluación que proponen es de corte administrativo donde el control es un aspecto importante. Y se deja de lado el otro tipo de autoevaluación que implica una real transformación y que tiene que iniciar desde una forma diferente de ser la primera etapa del plan de mejora institucional.

En la Guía 34 la autoevaluación es la primera fase de la ruta de mejoramiento. Los pasos de la autoevaluación son: “Revisión de la identidad institucional, evaluación de cada una de las áreas de gestión, elaboración del perfil institucional y establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento” (MEN, 2008, p. 34). En la Guía se establecen los principios de la autoevaluación: veracidad (evidencias), corresponsabilidad (esfuerzo conjunto y organizado), participación (todos contribuyan con las metas), continuidad (realizarse al inicio de año), coherencia (metodologías, referentes e instrumentos comparables) y legitimidad (resultados conocidos y compartidos por todos).

Además, se especifica lo que se entiende por identidad como la serie de rasgos “que caracterizan a un establecimiento educativo y que lo diferencian de los demás. De ésta hacen parte los principios, las creencias, los imaginarios, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos a partir de los cuales se realiza el trabajo cotidiano” (MEN, 2008, p. 39).

Y aún más, en la Guía se especifican las actividades a realizar paso por paso. Lo que muestra una vez más el control que se realiza de cada una de las etapas del plan de mejoramiento. En el paso 1 que es la revisión de la identidad institucional se establecen cuatro actividades. La primera se refiere a comparar entre los planteamientos del PEI y el funcionamiento del establecimiento educativo. La segunda se traduce en analizar la pertinencia del PEI con relación al contexto. La tercera es el análisis de la pertinencia del PEI con respecto al proceso de integración institucional. Y la cuarta es la definición de acuerdos sobre la visión, la misión y los principios (MEN, 2008).

Mientras que las actividades del paso dos, titulada evaluación de cada una de las áreas de gestión teniendo en cuenta los criterios de inclusión; también son cuatro: estudio y apropiación de las áreas, componentes y procesos de la gestión institucional; conformación de los equipos para evaluar cada una de las áreas de gestión; evaluación de cada una de las áreas de la gestión y evaluación de los resultados del índice de inclusión (MEN, 2008, p. 45).

Las actividades del paso tres que recibe el nombre de elaboración del perfil institucional son dos: organización de los resultados de la valoración de los procesos y componentes de las cuatro áreas de gestión en un formato completo e identificación visual de los aspectos críticos de los procesos y componentes de cada área de gestión (MEN, 2008, p. 49).

A su vez, las actividades del paso cuatro, titulado establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento son cuatro: identificación y análisis de las fortalezas institucionales; identificación y análisis de las debilidades institucionales; identificación y selección de las oportunidades de mejoramiento prioritarias y susceptibles de trabajar en un plan a tres años (MEN, 2008, p. 49).

Además, incorporan el anexo 2 de la matriz de registro de los resultados de la autoevaluación institucional donde en la gestión académica incluyen cuatro procesos: diseño pedagógico curricular, prácticas pedagógicas, gestión del aula y seguimiento académico. En el primer proceso los componentes son cinco: plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación. En el segundo proceso son cuatro los componentes: opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas

escolares, uso articulado de los recursos para el aprendizaje y uso de los tiempos para el aprendizaje (MEN, 2008, p. 133).

En el tercer proceso los componentes son cuatro: relación pedagógica, planeación de clases, estilo pedagógico y evaluación en el aula. Mientras que en el cuarto proceso los componentes son seis: seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las evaluaciones externas, seguimiento a la asistencia, actividades de recuperación, apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje y seguimiento a los egresados (MEN, 2008, p. 134).

Existen diversas clasificaciones sobre los tipos de evaluación. Entre ellas, está la realizada por Arias et al. (2018). En dicha clasificación dan a conocer modelos cuantitativos, en transición y cualitativos. Entre los primeros están modelo de medición, logro de objetivos, análisis de sistemas y toma de decisiones. En los de transición está el modelo sin referencia a objetivos. Y en los cualitativos se encuentran diversos modelos: basado en la crítica artística, iluminativo, respondiente, democrático y otros donde se incluyen a negociación, procesos, calidad, investigación – acción.

El modelo democrático tiene fundamentos los procesos de investigación “y evaluación en el aula de clase siguiendo procedimientos y metodologías naturalistas, pues considera la realidad como un todo dinámico de orientaciones sobre el cómo proceder y qué decidir” (Arias y Labrador, 2019, p. 314). También es importante mencionar que se toma en consideración las “interpretaciones y puntos de vista expresados por los sujetos evaluados a través de procesos de negociación, entendida esta como consensos sobre los productos de lo investigado y evaluado donde se respeten opiniones” (Arias y Labrador, 2019, p.314).

El modelo democrático no solo se enfoca en los procesos cognitivos ni en valorar lo aprendido; también colocan la atención en “la transformación real de las creencias, modos y actuaciones desarrollados por programas educativos. El evaluador cumple funciones de orientación y promoción de acciones que favorezcan discusiones, disertaciones y diálogos” (Arias y Labrador, 2019, p. 314).

Por otra parte, existen propuestas derivadas de movimientos sociales, como es el caso de Chile, donde se dieron a conocer como alternativa “desarrollar un sistema de evaluación que tenga por propósito destacar los aprendizajes de sus estudiantes con relación a su contexto y sus actores, con la inclusión y justicia social como horizonte” (Pino et al., 2016, p. 348).

En efecto, la necesidad de impulsar la diversidad entre los estudiantes, obliga a buscar espacios y prácticas pedagógicas que impidan la reducción de la enseñanza y aprendizaje a un formato estandarizado y propongan nuevas expresiones de creatividad escolar, unidas a crecientes procesos críticos y democráticos en la escuela y entre ésta y su medio social. (Oliva y Cavieres, 2016, p. 260)

Democracia y crítica son dos elementos que van ligados para encontrar alternativas que sobrepongan el modelo de rendición de cuentas que impera y sea un ejercicio de evaluación y autoevaluación institucional que realmente aporte beneficios a los estudiantes. La transformación se puede lograr, pero implica un trabajo continuo.

2.4 Evaluación y autoevaluación institucional el punto de vista de la evaluación formativa

El comprender y denunciar que la evaluación institucional es una imposición de las políticas empresariales permite la búsqueda de soluciones a partir de la experiencia de los sujetos que sufren las reformas quienes son los alumnos, docentes y padres de familia. Y aunque pareciera que la autoevaluación institucional es un avance porque permite la participación de la comunidad educativa de las instituciones; en realidad no lo es, debido a que ya están estructurados los indicadores, incluso hay formatos que incluyen las preguntas que se aplican a los integrantes de las escuelas. Y porque como se establece en otros apartados en varios contextos los profesores no participan en los procesos de evaluación institucional y no están de acuerdo con la Prueba estandarizada Saber.

Para que el propio proceso evaluativo se convierta en un proceso de reflexión y de mejora de lo que se evalúa, debe contarse con la participación de las personas afectadas por la evaluación. Éstas deben intervenir en todo el proceso evaluativo: en la determinación de

los aspectos a evaluar, en la selección de los criterios a utilizar, en el uso que se hará de los resultados, en la elección de las técnicas y fuentes de recogida de información, en el análisis de la información, etc. (Cabrera, 2000, p. 28)

Por lo mismo, resulta importante colocar la atención en otras dimensiones como la justicia social. Aunque es necesario reconocer que los aprendizajes integrales de los estudiantes son importantes, pero ahora sobresale que “son los actores del sistema los que deben tener mayor preponderancia para juzgar estos aprendizajes” (Pino et al., 2016, p. 348). Lo que implica un recorrido que permita realizar de una forma diferente la evaluación y la autoevaluación. No se trata de no evaluar sino de buscar otras alternativas que permitan considerar todas las condiciones, generar cambios y que el aprendizaje sea significativo.

Aunque en primer momento, los actores pueden percibir que la forma para lograr la evaluación es la que se ha instaurado por años; sin embargo, conforme se reflexione, dialogue, participe con propuestas se pueden encontrar formas diferentes de realizar los dos ejercicios: evaluación y autoevaluación. Las respuestas pueden generarse a partir de observar con más detenimiento el contexto educativo y sus problemas. Incluso no está reñido con la revisión de propuestas generadas en otros países, pero considerando las diferencias y el enfoque de las mismas. Es decir, que dichas alternativas no sean solo instrumentales, sino que sean sustantivas.

Existen propuestas de “situaciones e instrumentos evaluativos que permitan una mayor participación e implicación de los estudiantes, proporcionando un contexto adecuado para adquirir estrategias de autorregulación, autoevaluación y control de su propio proceso de aprendizaje” (Ortiz, 2013, p. 49). Dicha situación genera en los estudiantes responsabilidad y autonomía. Independiente que permite que el mismo estudiante analice su avance. Además, se sugiere concebir “a la evaluación como actividad fundamental de aprendizaje, apropiarse de los criterios de evaluación y valorar tanto el proceso de realización de las actividades y tareas como de sus resultados o productos” (Ortiz, 2013, p. 49).

La evaluación sumativa se efectúa al final del curso lo que implica que se enfoque solo a los resultados y no al proceso (Santos, 2008). Por lo mismo, resulta importante la evaluación

formativa porque permite realizar los ajustes necesarios para permitir que se logren los objetivos educativos.

En la evaluación formativa el rol del docente es relevante debido a que al asumir la responsabilidad de la creación “de experiencias educativas para que los estudiantes se conviertan en “pensadores críticos y participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, por lo cual es necesario que el docente sea un profesional reflexivo, que de manera crítica valore sus prácticas evaluativas, tome decisiones y proponga alternativas de solución y mejoramiento” (Ortiz, 2013, p. 50).

Además, hay dos conceptos que están unidos y es el pensamiento crítico y la evaluación formativa. Mediante el enfoque crítico se pretende que el estudiante genere habilidades que le permitan no depender del profesor y no dejarse influir por los medios de comunicación. Por lo mismo:

la técnica o método de evaluación crítica que emplee el docente requerirá que el estudiante organice la información que va a dar a conocer en forma argumentada, presentando razones que sustenten su opinión, enunciando un punto o tema principal, aportando aclaraciones, considerando otras posibilidades o soluciones al problema y dejando en el ambiente de la clase cuestionamientos que lleven a la reflexión para posteriormente seguir ahondando la temática o problema. (Ortiz, 2013, p. 67)

Cuando se inició con el concepto de autoevaluación institucional se concibió como una estrategia que permitiría incluir una dimensión flexible al proceso de evaluación. En la misma, se pensó a la participación como un elemento importante para generar “una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora” (Landi y Palacios, 2010).

La participación se constituye en un elemento importante, pero es complejo, requiere tiempo y que estén presentes las condiciones necesarias para implementar la autoevaluación. Las condiciones se refieren a identificar los obstáculos que tienen los actores educativos para participar en el proceso; no consiste en diseñar solo estrategias técnicas sino todo lo contrario, implica empoderar a esos actores y reconocer las dificultades que enfrentan.

“Toda cultura institucional se produce haciendo, esto es, sosteniendo prácticas” (Landi y Palacios, 2010). Pero, si a los actores educativos se les aísla en procesos fragmentados donde se envían los formatos para resolverlos y se genera el plan de mejora desde la participación de pocos actores; entonces no se logra el cometido de incluir en la autoevaluación.

Instalar estilos democráticos de gestión y evaluación implica andar un camino complejo y sinuoso que demanda esfuerzos sostenidos. Algunos temores y resistencias aparecen, sobre todo al incorporarse al equipo de trabajo personas que no han transitado por este tipo de experiencias o que, habiéndolo hecho, las mismas no hayan sido productivas. (Landi y Palacios, 2010)

Aunado que al implementar la autoevaluación institucional se establecieron estrategias que se basaban en el diseño de guías donde se deja escaso margen para presentar propuestas innovadoras y donde se privilegia el realizar el proceso de forma rápida y con indicadores predeterminados y cuantitativos. Lo que se constituye en una limitante para lograr la participación de los actores educativos. Debido a que en diversas ocasiones solo se envía el cuestionario para ser resuelto y no se consideran alternativas para la mejora de la institución.

Independiente que mediante la evaluación y autoevaluación institucional no solo se pretende valorar el aprendizaje, es importante realizar consideraciones al respecto. En la dimensión académica puede valorarse lo referente al docente, planes, estrategias didácticas y recursos, clima educativo, funcionamiento de los centros educativos, alumnos, entre otros. Para evaluar el aprendizaje, el primer paso es rebasar la enseñanza preocupada por el control, que los estudiantes quieran aprender por el gusto de hacerlo, “hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el currículum y descubrir actividades académicas atractivas, en vez de buscar respuestas en nuevas técnicas o enfoques de evaluación” (Serrano, 2002, p. 253).

Uno de los aspectos importantes es que “la evaluación debe ser una acción activa inherente a la esencia humana y coherente con los intereses de cada persona, con el fin de alcanzar metas y realizaciones según las expectativas y finalidades de cada quién” (Valero, 2016, p. 91). Entonces, resulta importante colocar la atención en la evaluación cualitativa y de forma específica en la evaluación formativa con el fin de lograr la participación de alumnos y profesores. Lo anterior,

desde un enfoque crítico y continuo. Implica considerar los intereses y necesidades de los estudiantes lo que en el discurso pedagógico está presente, pero en ocasiones resulta complejo poner en práctica. Sin embargo, a través de un trabajo continuo se puede lograr e implementar el enfoque con mejores resultados que el que se obtiene a través de otras prácticas. Lo anterior, debido a que permite el desarrollo de habilidades para aplicar en diferentes contextos y no solo en un instante.

Por lo mismo, la apuesta del grupo Evaluándo_nos está encaminada hacia la evaluación diagnóstica formativa que surge “de un paradigma epistemológico que asume la construcción de conocimiento como un acontecimiento social, intersubjetivo, de interacción, mediado por el lenguaje y contextualizado en situaciones sociales y culturales y determinadas” (Tamayo et al., 2016, como se citó en Tamayo, 2016). Y dentro de la evaluación formativa sobresale la autoevaluación como el primer paso. Por lo mismo, es el profesor quien tiene más interés en conocer su avance y corregir.

Tamayo et al. (2016) mencionan que “cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando” (p. 33). Ante las dificultades que reporta la actual forma de evaluar surge como opción el recuperar a la evaluación formativa. Los autores consideran que ésta regula los procesos internos del aula y de la institución, basándose “en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores, en el estímulo del trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros” (p. 34).

Tamayo et al (2016) afirman que el papel del evaluador es comprender, interpretar y valorar la práctica pedagógica que se relaciona con las mediaciones, medios y mediadores. Agrega que dicha evaluación “supone compartir significados con los colegas que fungen como pares y construir un espejo que nos permita mirarnos de acuerdo con lo que caracteriza la profesión” (p. 34). Situación que de ninguna forma se logra a través de pruebas estandarizadas, arbitrarias y parciales.

Resulta importante la aportación que realizan los integrantes del grupo de investigación Evaluándo_nos debido a que dan a conocer la finalidad de la evaluación formativa la cual no consiste en rendir cuentas. Enfatiza que el objetivo de la misma “es tomarle el pulso al

empoderamiento pedagógico del maestro y a la mejora de la institución” (Tamayo et al., 2016, p. 34). Actualmente la evaluación por medio de pruebas estandarizadas no cumple con dicha función. Tampoco la autoevaluación institucional en la gestión académica debido a que se ejerce como un control donde están elaborados todos los indicadores, las actividades y formatos. Dicha situación no permite que el maestro reflexione y realice aportaciones de índole pedagógica. Es así como se evidencia una brecha entre la racionalidad técnico instrumental de la evaluación externa con la propuesta hermenéutica comprensiva de la evaluación formativa.

2.5 Plan de mejoramiento institucional

Para elaborar el plan de mejoramiento se deben realizar siete pasos: formulación de objetivos, formulación de metas, definición de indicadores, definición de actividades y de sus responsables, elaboración del cronograma de actividades, definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento y divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa. Recomiendan que el plan tenga una duración de tres años (MEN, 2008, p. 34).

En los siete pasos también se detallan cada una de las actividades a realizar. El paso uno es formulación de los objetivos teniendo en cuenta criterios de inclusión. Las actividades son dos: análisis y priorización de los factores críticos y formulación de los objetivos del plan de mejoramiento. El paso dos es formulación de las metas que parten de la equidad como principio. Y solo contiene una actividad: planteamiento de las metas del plan de mejoramiento (MEN, 2008).

El paso tres es definición de los indicadores de resultados y solo contiene una actividad: definición de los indicadores que se utilizarán para medir los resultados del plan de mejoramiento. Mientras que el paso cuatro es la definición de las actividades y de sus responsables. Contiene dos actividades: definición de las actividades necesarias para dar cumplimiento a cada una de las metas y objetivos del plan de mejoramiento y definición de los responsables de la realización de cada una de las actividades (MEN, 2008).

El paso cinco es elaboración del cronograma de actividades y se integra por una actividad: elaboración del cronograma de actividades para dar cumplimiento a cada una de las metas y objetivos del plan de mejoramiento. El paso seis es la definición de los recursos necesarios para la

ejecución del plan de mejoramiento. Solo tiene una actividad: elaboración del presupuesto del plan de mejoramiento. El paso siete es la divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa y solo tiene una actividad: socialización del plan de mejoramiento (MEN, 2008).

En la Guía 34 está regulada la autoevaluación y el plan de mejoramiento. Y sobre dichos aspectos en Colombia se ha realizado investigación. Debido a lo anterior, se presenta el resultado de algunas investigaciones organizadas en tres categorías: autoevaluación institucional (Díaz et al., 2016), (Dussán y Valderrama, 2020) y (López, 2017); seguimiento y gestión académica (Paredes y Rodríguez, 2016) y plan de mejoramiento (Gómez, 2014), (Rivera y Perilla, 2016) y Mendivelso (2019).

Díaz et al. (2016) realizaron la tesis titulada *Análisis descriptivo de los modelos de auto-evaluación de instituciones educativas de educación básica y media aplicados en los países de México, Argentina, España y Colombia*. El objetivo general del trabajo fue describir los modelos de auto-evaluación institucional, a partir de la caracterización de los instrumentos de auto-evaluación empleados en los países de México, Argentina, España y Colombia” (Díaz et al., 2016, p. 32). La pregunta guía fue ¿cómo elaborar un modelo de Auto-evaluación institucional con base en la descripción de los modelos aplicados por Argentina, México, España y Colombia? (Díaz et al., 2016).

Los autores afirman que resulta complejo diferenciar los modelos de auto-evaluación de las instituciones educativas y más las que se implementan en “las instituciones de educación media y básicas públicas, ya que la secretaría del MEN reconoce varios tipos de auto-evaluación, cada uno de los cuales cuenta con sus propias categorías y parámetros de medición” (Díaz et al., 2016, p. 30).

Realizaron un cuadro comparativo con las características de la autoevaluación. Dieron a conocer que en Colombia se emplea la Guía 34 pero tiene limitantes porque no comprende “una propuesta de instrumentos de auto-evaluación que puedan implementar las directivas de las instituciones educativas” (Díaz et al., 2016, p. 53). En el caso de Argentina identifican como limitantes que son escasos los enfoques de análisis en la autoevaluación porque solo contemplan a estudiantes, perfiles docentes y desempeños institucionales. Además, que la aplicación es a través

de actividades “de socialización constante entre los actores que lo aplican lo cual implica tomar tiempos de clases” (Díaz et al., 2016, p. 54).

En México, aunque se enfoca a los cuatro agentes de la comunidad educativa no tiene la misma fortaleza en otros indicadores como medio ambiente o aspectos financieros (Díaz et al., 2016). En España las limitantes es que no tiene una estructura que admita “evidenciar los objetivos, la orientación y/o temática del modelo, de modo que no es posible discernir, que, quien (es), cómo puede ser implementado el instrumento” (Díaz et al., 2016, pp. 55-56).

Otro aspecto consistió en la creación de una propuesta de modelo de autoevaluación conformada por cuatro áreas: gestión estratégica, gestión académica y curricular, gestión de comunidad educativa y gestión administrativa y financiera. En la primera consideraron como factores a la misión y visión del PEI, sostenibilidad ambiental, contexto (internacional, nacional y local) y egresados. En la segunda los factores estudiantes; profesores; procesos académicos; investigación, innovación y creatividad. En la gestión educativa a la pertinencia e impacto social; bienestar institucional y familia. En la cuarta a la sostenibilidad financiera; recursos financieros; organización, gestión y administración; recursos de apoyo de apoyo académico y planta física (Díaz et al., 2016). Sin embargo, no consideraron los aspectos tecnológicos.

Entre las conclusiones mencionan que “los países que presentan mejores resultados en pruebas internacionales (PISA) proponen un sistema tanto de evaluación como auto-evaluación más riguroso que en los países con menos puntuación en dicha prueba” (Díaz et al., 2016, p. 83).

Dussán y Valderrama (2020) realizaron la investigación titulada Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos. La pregunta de investigación que guio el trabajo fue “¿qué está sucediendo con la Autoevaluación Institucional en los establecimientos educativos del sector oficial?” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 40).). Los autores emplearon “las técnicas de análisis documental y grupo focal para indagar desde las voces de los sujetos, las tensiones entre lo normado y lo que realmente sucede en el territorio de la escuela” (pp. 33-34). Preguntaron con 13 directivos-docentes, compañeros de la maestría; visitaron la institución educativa Gabriel García Márquez y revisaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, seleccionaron

cuatro grupos focales integrados por estudiantes, madres de familia, docentes, directivos docentes, administrativos-servicios generales.

En el aporte teórico está la expresión referente a que es importante “saber decidir qué mejorar, cuánto, cuándo, cómo, por qué y para qué, son destrezas profesionales que debemos desarrollar en los evaluadores y autoevaluadores” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 38). Las categorías que utilizaron fue el cumplimiento del lineamiento ministerial, gestión de aula planeada para dar rendición y planes de mejoramiento desarticulado del PEI. En la tercera categoría sobresalen como resultado: “planes ambiciosos sin tener en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 42). También localizaron “centrados en dar cumplimiento al ente territorial, no a la misionalidad institucional” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 42).

Una de las conclusiones importantes fue “que los procesos de autoevaluación no se encasillen en una guía cuantitativa que sólo espera respuestas a unas exigencias de políticas internacionales, sino recuperar la dialéctica y hermenéutica de la misionalidad institucional a partir de la autonomía de la academia” (Dussán y Valderrama, 2020, p. 48).

López (2017) realizó la tesis titulada *Evaluación de la gestión educativa institucional desde una perspectiva humanista; estudio de caso, en una institución de educación básica y media*. El objetivo general de la investigación fue “evaluar las prácticas de gestión educativa desde una perspectiva humanista; en la institución educativa Zulía; en el periodo del 2010 al 2014 y proponer elementos que permitan su mejoramiento desde una perspectiva humanista” (López, 2017, p. 20).

En el referente teórico el autor recupera lo que se entiende por gestión humanista que se refiere a “que una organización que promueva la dignidad humana estimula la capacidad de los trabajadores, busca su bienestar; logra mejores condiciones de vida y crea un mayor valor para la sociedad” (Aktouf como se citó en López, 2017, p. 54). Además, el autor afirma que “la gestión humanista implica ubicar lo humano como lo central; conocer a los individuos y sus relaciones, identificarlo como un actor activo y con capacidad de aprendizaje” (López, 2017, p. 55).

El autor empleó el paradigma socio - crítico y hermenéutico y el enfoque de la investigación fue cualitativo. La técnica de investigación fue el estudio de caso de 2010 a 2014. Los instrumentos de recolección de información fueron el análisis documental y entrevista exploratoria. Y el análisis de contenido lo realizó a través de la definición de categorías y subcategorías. Las categorías fueron: las personas y lo humano como lo central, cultura de la organización, proceso de gestión y liderazgo.

El autor concluye que la forma en que se aplica la Guía 34 mediante “un esquema de cuantificación sin profundizar en sus características, elementos desarticulados, agrupamiento en las cuatro gestiones, rúbrica con parámetros muy estrechos, y obsesión por la cuantificación; concentra su carácter instrumental” (López, 2017, p. 144).

Por otra parte, Paredes y Rodríguez (2016) realizaron la tesis que lleva por título *Acciones para el seguimiento académico: explorando las prácticas docentes desde la gestión educativa*. El objetivo general del trabajo fue “determinar las acciones de seguimiento académico en la práctica docente, desde la perspectiva de la gestión educativa en el centro AEIOTU Orquídeas” (Paredes y Rodríguez, 2016, p. 23).

Sobre la importancia y relación de la rendición de cuentas con la evaluación educativa recuperan que “en una nación democrática, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social” (Paredes y Rodríguez, 2016, p. 45). Los autores dan a conocer que la calidad educativa se establece a partir de diversos factores los cuales son la investigación, formación al profesorado, familia y liderazgo del director y pedagógico.

Los autores emplearon el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Además, aplicaron entrevistas semi – estructuradas, registro de cada sesión y análisis de discurso. Entre las conclusiones destacan que las maestras entrevistadas se perciben “al margen de la puesta en marcha de la gestión educativa y cumplen a cabalidad los parámetros establecidos por la coordinación del centro” (Paredes y Rodríguez, 2016, p. 90).

Gómez (2014) hizo la tesis titulada *Plan de mejoramiento escolar para el Liceo Lúdico Nueva Colombia a partir de la evaluación institucional* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El objetivo general del trabajo fue “analizar la situación de la gestión escolar en el Liceo Lúdico Nueva Colombia para determinar un plan de mejoramiento, que le permita generar un impacto social en su entorno” (Gómez, 2014, p. 23).

En el referente teórico encuentran que “los planes de mejoramiento son una propuesta que trata de impulsar las instituciones educativas para los procesos de cambio dirigidos, entre otros retos, a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (Gómez, 2014, p. 43). También especifican que los planes permiten la articulación con la política sectorial, debido a que “es una herramienta gerencial que orienta a las instituciones al logro de los resultados, al desarrollo y fortalecimiento de la institución” (Gómez, 2014, p. 46).

El enfoque de investigación fue cualitativo, con diseño etnográfico a través de observación participante. También realizó entrevistas a directivos, docentes y estudiantes donde recabó información “sobre cada una de las gestiones escolares y las relaciones de la institución con la comunidad escolar y contexto” (Gómez, 2014, p. 49).

Entre los resultados encontraron como debilidades “la falta de apropiación (direccionamiento estratégico, el currículo, modelo pedagógico, manual de convivencia, gobierno escolar, proyección a la comunidad . . .) y consensos por parte de la comunidad educativa para llevar a la práctica el PEI como institución educativa” (Gómez, 2014, p. 60).

Rivera y Perilla (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia realizaron la tesis que lleva por título *Plan de Mejoramiento, instrumento para optimizar la gestión académica del colegio Luigi Pirandello*. El objetivo general del trabajo fue “valorar la relevancia de los planes de mejoramiento desde el componente de la evaluación institucional para optimizar la gestión académica en el Colegio” (Rivera y Parilla, 2016, p. 9). Los autores en el marco teórico consideran que el plan de mejoramiento forma parte de los predictores de gestión debido a que con él se pretende garantizar la toma de decisiones, lo que se mide a través de los indicadores que determinan el alcance de las metas (Rivera y Parilla, 2016).

Además, dan a conocer que “el PEI, el plan de mejoramiento y el plan de estudios son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa” (Guía 34, 2004, cómo se citó en Rivera y Parilla, 2016, p. 31). La investigación que realizaron estuvo centrada en la evaluación institucional y no en la autoevaluación. Los rubros de las recomendaciones se orientan más con categorías de infraestructura y solo hacen mención de contratación de perfiles que reúnan los requisitos. Por otra parte, el enfoque de la investigación fue cualitativa, recopilaron y analizaron documentos, aplicaron entrevistas a cinco docentes y cinco directivos y encuestas. En las conclusiones sobresale:

Igualmente se identifica la limitación y fraccionamiento del concepto que tienen los actores educativos participantes sobre la evaluación institucional, si bien tenían claridad de su vínculo con el Plan de Mejoramiento Institucional, se restringía a los buenos resultados en lo académico a nivel interno y a las pruebas estandarizadas a nivel externo. (Rivera y Parilla, 2016, p. 92)

Sin embargo, no señalan la diferencia entre los conceptos que tienen y el contenido del plan de mejoramiento que no contempló aspectos directos con el aprendizaje.

Mendivelso (2019) realizó la tesis *Diseño de un plan de mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá* teniendo en cuenta la guía 34 del Ministerio de Educación de Colombia. El objetivo del trabajo consistió en el diseño de un plan de un plan de mejoramiento de la gestión académica del colegio Manuel Zapata. El enfoque de la investigación fue cualitativo, desde la comprensión holística, con método holopráxico. Aplicó encuestas, el instrumento de autoevaluación contemplado en la Guía 34 y un cuestionario estructurado. El universo fue de 69 integrantes, pero la muestra fue de 20 docentes y 4 directivos.

La autora afirma que hay “inconformidad entre docentes, estudiantes y padres de familia sobre la riqueza de las actividades que integran el programa académico y la multiplicidad de conocimientos adquiridos” (Mendivelso, 2019, p. 18). Entre los resultados encontró que la institución “no tiene estructurados contenidos pedagógicos de manera transversal, que le permitan

diversificar las características del plan de estudios de acuerdo a las necesidades de la población de estudiantes” (Mendivelso, 2019, p. 60).

Al realizar el análisis de las investigaciones se encuentra que algunas están centradas en lo instrumental. Por ejemplo, la investigación de Díaz et al (2016) cuestionan la existencia de diversos modelos de autoevaluación. Para ellos la limitante es porque la Guía 34 no tiene instrumentos para realizar la autoevaluación. Además, presentaron una propuesta para la autoevaluación. Como se observa el análisis es desde una visión de eficiencia en detrimento de procedimientos que realmente permitan elevar la calidad del aprendizaje y consideren las diferencias contextuales.

Pero no todas las investigaciones siguen esa orientación. Dussán y Valderrama (2020) establecen que al realizar los planes no toman en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Además, el enfoque de la autoevaluación se encasilla en ejercicios cuantitativos. A su vez López (2017) sí realiza un abordaje crítico sobre la Guía 34 y da a conocer que prevalece el enfoque cuantitativo con carácter instrumental.

Y en la tesis de Paredes y Rodríguez (2016) reportan que las maestras se perciben fuera de la gestión educativa y siguen las indicaciones proporcionadas desde la coordinación de la institución. Son dos cuestiones que pueden tenerse por contradictorias: cumplen, pero no se perciben involucradas. Lo anterior, puede ser considerado como algo positivo porque se realiza lo solicitado desde el centro de la institución. Pero, al no existir propuestas presentadas por las profesoras disminuye el alcance de los planes de mejoramiento.

En el trabajo de Gómez (2014) se mencionan algunas debilidades, pero solo establece la atención en lo administrativo, en la falta de apropiación de diversos elementos del plan de mejoramiento pero no indagan a que se debe tal situación. Porque la no apropiación puede significar una resistencia por parte de los profesores por no estar de acuerdo con el qué y el cómo.

Rivera y Perilla (2016) realizan su investigación desde la evaluación institucional, con rubros orientados en la infraestructura e incluso cuestionaron que los docentes colocaran más atención en los resultados académicos de los estudiantes en el nivel interno y a nivel externo en

los resultados de las pruebas estandarizadas. Si bien es cierto, no solo la dimensión académica forma parte de la evaluación institucional y del plan de mejoramiento. También es una realidad que los docentes colocan la atención en esa categoría porque está más relacionada con su actuar. Además, que es lo que más le exigen desde los planes nacionales de desarrollo y desde el discurso oficial. Independiente que elementos como infraestructura son un medio que posibilitan el acceso a la educación en condiciones óptimas. Pero, por sí sola no representa un índice de calidad. Aunque desde las planeaciones gubernamentales se hace ver de esta forma. Mendivelso (2019) en su investigación identifica la inconformidad de la comunidad educativa debido a que cuestionan la calidad de las actividades del programa académico.

La participación o no de la comunidad educativa en los ejercicios de autoevaluación puede ser un indicador que implique limitación o aporte de la Guía 34. Además, está el compromiso de la comunidad educativa, que perciban su colaboración como algo relevante, se involucren con propuestas, investigación, reflexión para que se realice de forma diferente la autoevaluación institucional y se coloca más la atención en la evaluación formativa. Sin embargo, de la revisión de las investigaciones se encuentra que es una limitante la participación y el sentirse involucrado realmente en el proceso de autoevaluación de elaboración de planes de mejoramiento.

Después de analizar las tesis, se encuentra que el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) al estar relacionado con el resultado de la evaluación y autoevaluación institucional presenta las mismas limitaciones que los anteriores procesos y pasos. Lo anterior, debido a que si la autoevaluación tiene sesgos el PMI también los tendrá porque los resultados de la evaluación y autoevaluación se toman como insumos para la otra etapa que es el PMI. Independiente, que otra limitante consiste en que se genera el Plan, pero no se realiza el seguimiento y evaluación formativa del mismo; sino que se considera solo un requisito y, por lo mismo, no se pueden esperar cambios reales y se convierte en un círculo vicioso.

Resulta necesario incorporar el enfoque crítico en la evaluación y autoevaluación institucional. Además, de la evaluación formativa y lo más importante la participación de toda la comunidad educativa. Lo que se puede lograr mediante un cambio en la forma de implementarlo donde no se apresuren los procesos y se dedique tiempo especial para realizar la actividad a lo largo del curso escolar.

Capítulo 3

Gestión académica del control a la emancipación

Aunque la autoevaluación institucional contempla las áreas de gestión directiva, comunitaria académica y administrativa y financiera; en este capítulo nos centraremos en la gestión académica porque se considera como un propósito de la investigación ya que es donde más se expresa el modelo pedagógico y la participación de los maestros.

La gestión académica implica la necesaria participación de todos los sujetos educativos; más aún, partir de la base que son los alumnos y docentes quienes señalen la ruta a seguir desde la búsqueda de alternativas a partir de su contexto y experiencia. Implica reconocer que son personas que tienen todos los elementos para decidir donde se debe colocar la atención para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se emplea el concepto de emancipación significa salir del dominio de alguien o de algo. Tratándose del tema de la calidad educativa se refiere a salir del control de la racionalidad empresarial, de rendición de cuentas basada en la estandarización que no toman en cuenta el contexto y la diversidad. Además, cuando se reconoce que uno de los efectos de la rendición de cuentas y de la medición es la alineación. Entonces, resulta importante la reflexión y la incorporación de la dimensión crítica a partir del reconocimiento del potencial que tienen los actores educativos.

Lo anterior muestra que “un cambio necesariamente exige repensar a quiénes debe servirles la educación” (Pino como se citó en Pino et al., 2016, p. 348). Por lo mismo, resulta necesario el cambio de paradigma para pensar que la evaluación y gestión académica les sirva al mercado, a la justicia social, a los estudiantes, padres de familia y profesores. A lo largo del trabajo, diversos autores han denunciado la dimensión política y empresarial de la evaluación educativa; por lo mismo, abogan “por la promoción de cambios sociales, con un foco en la justicia social, democracia y equidad. Central a esta mirada evaluativa es la visión de sociedad que tiene el evaluador y el vínculo que establece con quienes son evaluados” (Pino et al., 2016, p. 348).

En este apartado se considera que para lograr la emancipación de los docentes se requiere que este reflexione sobre su práctica, realice investigación, desarrolle el pensamiento crítico y en su momento realice innovación. “La emancipación progresiva del puesto de trabajo de los docentes es un objetivo histórico, condición para su propio desarrollo profesional y personal” (Sacristán, 2002, p. 204). Sin embargo, se reconoce que existen condiciones de diversa índole que convierten en compleja dicha aspiración, pero no es imposible.

También consiste en la generación de condiciones para que los alumnos, docentes y directivos aumenten sus habilidades y confianza en sí mismos con el fin que emitan juicios sobre sus propias prácticas (Pino et al., 2016). En los próximos apartados se desarrollaron los cuatro temas: reflexión, investigación, pensamiento crítico e innovación. Lo anterior, debido a que se considera que son aspectos que permiten pasar del control a la emancipación porque se logra la autonomía que permite la participación comprometida por parte de los actores educativos.

3.1 La importancia de la reflexión sobre la práctica docente y en la gestión académica

La reflexión es una actividad relevante para lograr que los profesores alcancen la autonomía. No implica sólo acudir a determinados cursos; sino que significa que con el debido conocimiento de causa realice sus propias aportaciones. Perrenoud (2004) expresa que hay dos tipos de reflexión: para actuar y sobre la acción. El primer tipo “consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 16). Mientras que la segunda “permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis” (p. 31). Es importante que el profesorado realice reflexión para actuar y sobre la acción en relación con dos aspectos principales: limitaciones de las pruebas estandarizadas y de la autoevaluación institucional de la gestión académica. Para lograrlo es importante que tenga información, investigue y trabaje de forma colaborativa. En primer momento, se requiere la difusión de la información por parte de quien domina más el tema, pero poco a poco es importante el compromiso del profesor para investigar y desarrollar el pensamiento crítico.

Puede ser complejo porque dicha situación implica al principio destinar un poco más de tiempo. Pero, después al desarrollar hábitos y habilidades se puede participar con más rapidez. Además, en la reflexión participa la retrospectiva cuando resulta de una interacción o en calma, “en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no a preparar la próxima vez” (Perrenoud, 2004, p. 35).

En ese sentido, Santos (2008) expresa que los Centros no tienen tiempo para reflexionar sobre el sentido y significado de su tarea debido a la urgencia de su actividad inmediata. También se reconoce que es complejo que los profesores inviertan determinado tiempo para “definir o redefinir la situación del caso único que le presenta cada alumno, cada propósito curricular, cada aula, cada momento o jornada escolar, por las condiciones de la situación del trabajo y no por la entidad de la competencia profesional” (Sacristán, 2007, p. 202). A pesar de lo expresado por el autor, es una realidad que sin que el profesor se percate toma decisiones diario con base en reflexiones sobre situaciones cotidianas que va conformando el entramado de la vida escolar.

la reflexión sobre lo que ha pasado o pasará en clase ocupa, de forma más o menos planificada, una parte del tiempo libre de los enseñantes, en los atascos de circulación o mientras se duchan, pero también con ocasión de conversaciones con colegas y familiares. (Perrenoud, 2004, p. 36)

La actividad reflexiva se refiere al encuentro entre la experiencia personal y el mundo social con sus respectivos significados. El profesor puede reflexionar sobre su experiencia en relación con la implementación de ejercicios de autoevaluación institucional y la gestión académica; sin embargo, los resultados dependerán de diversos factores, entre ellos, la práctica constante en la reflexión sobre procesos de autoevaluación formativa y de gestión académica realmente colaborativa. Además, del trabajo individual o en equipo y la confianza que se tengan en los procesos de gestión.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. [...] supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. (Porlán como se citó en Pérez, 1987, p. 13).

Y la aplicación de las pruebas estandarizadas y de la autoevaluación institucional es una experiencia que han vivido los profesores de la cual pueden extraer información, dotarles de significado y de sentido. Sobre todo, si tienen información y reflexionan sobre ella y sobre su experiencia.

El pensamiento reflexivo “está guiado por la toma de conciencia crítica respecto a cualquier conocimiento experiencial o académico, a sus consecuencias y a los fines inherentes al mismo” (Porlán, 1998, p. 128). Entonces, los profesores a través de la reflexión pueden analizar cualquier tema de una forma crítica y pensar sus efectos. Lo anterior, se traduce en asumir más responsabilidad en los procesos donde participa y le permiten expresar realmente lo que considera y generar propuestas.

En el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor, individualmente o en equipo, puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y, al mismo tiempo, someterlos a contraste con los resultados de su actuación y a la luz de teorías pedagógicas y epistemológicas más formalizadas. (Porlán, 1998, p. 129)

Esto ocurre si se aplica la evaluación formativa porque existe la posibilidad de contrastar los modelos pedagógicos. En caso contrario, ya se ha mencionado que las pruebas estandarizadas no están diseñadas desde los fundamentos de la pedagogía y evalúa en menor porcentaje lo que se aprende en la escuela.

En los profesores prevalecen epistemologías de corte cientifista y positivista, lo que genera “que su influencia sobre la acción didáctica se escape a la crítica reflexiva y a la evidencia empírica y que, por tanto, se conviertan en auténticos obstáculos en el proceso de desarrollo profesional” (Porlán, 1998, p. 131). Lo anterior, debido a que al contemplar que la práctica docente es válida porque deriva de la teoría considerada científica; entonces el profesor no se detiene para cuestionar los proyectos derivados.

Por lo mismo, se va configurando cierta práctica a través del sistema de acciones, porque no se inventan “nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que

nuestras acciones y operaciones singulares son variaciones sobre una trama bastante estable. Podemos llamar a esta trama estable estructura de la acción o esquema de acción” (Perrenoud, 2004, p. 37). Para develar la trama se requiere que el profesor sea consciente de lo que ocurre en su actuar diario. Implica que identifique las limitaciones y los aportes del Plan de Mejoramiento regulado en la Guía 34 en contraste con lo que actualmente se evalúa el desempeño de los profesores y de los alumnos.

Para lograr que el conocimiento sea emancipador se requiere “algo más que reflexionar sobre los problemas prácticos que se generan en el trabajo profesional” (Porlán, 1998, p. 132). Implica un trabajo constante, con proyecto y trabajar con otros para el intercambio de ideas que permitan la elección de las mejores alternativas.

Solo la reflexión que incorpora la crítica ideológica puede mostrar a los profesores diversas situaciones, entre ellas: la forma en la que sus creencias y actitudes pueden ser ilusiones ideológicas que permiten conservar cierto orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades colectivas (Carr y Kemmis cómo se citó en Porlán, 1998).

La reflexión con crítica ideológica también puede mostrar los elementos del orden social que inhiben la persecución de fines racionales y la teoría a través de la cual pueden superar o eliminar dichos aspectos (Carr y Kemmis como se citó en Porlán, 1998). Es decir, consiste en descubrir lo que subyace en las propuestas para encontrar formas que permitan presentar otras opciones.

Una teoría crítica de la enseñanza que no sólo dé cuenta de los problemas prácticos del aula y de las creencias implícitas de los profesores, sino que también oriente la acción transformadora de dichas prácticas, respecto a los obstáculos políticos y sociales que las dificultan. (Martínez cómo se citó en Porlán, 1998, p. 133)

Entonces, resulta importante que el docente reflexione sobre su práctica y en relación con el currículum. Pero, cuando ocurren tales prácticas pueden incomodar a quienes tienen visiones restringidas de la pedagogía, de la evaluación y formación docente. Lo anterior, debido a que hay debate en la escuela comprensiva donde, por ejemplo, a partir “del humanismo social y el

pensamiento progresista que defiende los intereses de los más débiles se pone el énfasis en la búsqueda de elementos culturales de progresiva igualdad social” (Sacristán, 2007, p. 78). Pero hay otras propuestas donde se sugiere un currículum segregado y jerarquizado.

La formación individual de algunos profesores de un centro no suele provocar cambios globales en el mismo, reduciéndose, más bien, a una actividad aislada con poca incidencia en la metodología de trabajo de los alumnos. Por ello, la formación del profesorado debe realizarse en cada centro, lo que ayudaría a superar las dificultades organizativas (confección de horarios, salidas al entorno, etc...) y las desconfianzas personales que las actividades de renovación y perfeccionamiento suelen provocar. (Porlán, 1998, p. 139)

La propuesta es válida en diversos sentidos y nuevamente, aunque pareciera que se pierde tiempo; en realidad es inversión que trae más beneficios que conducirse con un criterio eficientista que no ha dado resultados. Aunque se reconoce que el trabajo en equipo para determinado tipo de liderazgo puede implicar más trabajo; es importante fomentarlo, y mediante esta práctica generar proyectos que impulsen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

3.2 El docente como investigador para participar en la gestión académica

La propuesta de considerar al docente como investigador para resolver problemas educativos no le considera de forma aislada sino “formando grupo con otros profesores que colaboran entre sí” (Stenhouse, 1981, p. 28). Ya en el apartado anterior se hizo mención de la importancia de la colaboración y del trabajo solidario en contra del trabajo aislado y parcelario. Pero, aunque se puede pensar que desde algunas prácticas implementadas de forma vertical cumplen con ciertos requisitos; en realidad, no es así cuando se pretende que al principio se resuelva rápidamente, no se le otorgue tiempo a la reflexión y aún más a la investigación para tomar decisiones.

La propuesta del docente como investigador resulta relevante debido a que coloca el énfasis en que el “currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza” (Stenhouse, 1981, p. 195). Es importante que el profesor sea quien

estudie su labor porque de esta forma puede estar más consciente de los proyectos que pueden derivar al obtener más información.

Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del currículum, ya sea se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores. (Stenhouse, 1981, p. 195)

Por lo mismo, se justifica que sean precisamente los docentes quienes investiguen para generar propuestas. De esta forma, pueden surgir proyectos más cercanos a los intereses, necesidades y contexto de los estudiantes. Lo que no significa que las investigaciones realizadas por profesionales no tengan tal valor, pero en la mayoría de las ocasiones no se le otorga la importancia a las instituciones donde se efectuó la investigación.

Además, se especifica que es posible que el profesor sea investigador/observador, siempre y cuando “ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas” (Stenhouse, 1981, p. 210). Cuando el profesor investiga y tiene en mente mejorar, entonces pueden surgir propuestas innovadoras y puede compartir los resultados con sus colegas. A través de proyectos que sienten las bases para que el profesor sea investigador se pueden generar soluciones a problemas educativos contextuales. En primer lugar, puede parecer que implica gastar tiempo y se especifica que lo que ocurre es que es inversión que puede tener más resultados que el esquema que prevalece de considerar al docente como un sujeto pasivo.

En el campo de la investigación existen dos posturas epistemológicas que se contraponen, las cuales se refieren a colocar la atención en erradicar todo lo subjetivo y otro que considera que no es posible. Desde los enfoques cualitativos y críticos y cuando se hace investigación sobre la propia práctica existen alternativas para reconocer la subjetividad; no se trata de eliminarla porque es difícil tal situación. Lo importante es identificar, en la medida de lo posible “Un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un observador en su

aula” (Stenhouse, 1981, p. 210). O en su defecto el profesor puede “entrenar a un estudiante para la observación, observándole y después invitándole para que le observe” (Stenhouse, 1981, p. 210).

La propuesta del autor radica en que sea el profesor quien se ubique como investigador y no solo que se realice por investigadores profesionales (Stenhouse, 1981). Lo anterior, no implica que los investigadores profesionales no puedan acceder al campo en instituciones educativas, sino que se traduce en la posibilidad de realizar un trabajo conjunto donde colaboren los dos investigadores y compartan sus saberes.

El plan de mejoramiento y su relación con la autoevaluación y la evaluación estandarizada es un tema sobre el cual puede investigar el profesor con el fin de generar propuestas para realizar cambios. “Nada hace pensar que quienes practican la enseñanza deban eludir la responsabilidad de reflexionar, investigar, y buscar las estrategias más adecuadas para hacer que esa práctica sea educativa en un sentido verdadero” (Martínez, 2000, p. 187). Porque el objetivo es que la labor del docente no solo se reduzca en lo didáctico, sino que el docente recupere en su actuar otras funciones que parece le han sido vedadas o que le han sido atribuidas a otros profesionales.

El autor concluye “que las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar, a fin de mejorarlo, son de índole psicológica y social” (Stenhouse, 1981, p. 214). Además, resulta trascendente “el perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores” (Stenhouse, 1981, p. 218). Situación que ya se ha establecido anteriormente. Y que implica el dar a conocer los resultados a la comunidad educativa y generar proyectos para resolver la problemática identificada.

En el momento que en las instituciones se impulse la investigación desde paradigmas críticos y propositivos podrá existir la posibilidad de establecer nuevas formas de realizar el plan de mejoramiento. Y a su vez de efectuar la autoevaluación y claro de eliminar las pruebas estandarizadas como forma para medir la calidad educativa. Además, resulta importante incorporar los principios de la evaluación formativa con el fin de corregir el proceso las ocasiones que deba hacerse.

3.3 Pensamiento crítico en la gestión académica

Tanto las teorías de la reproducción y pedagogía crítica “ofrecen un marco de referencia teórico para ubicar fuera de las escuelas los orígenes de las divisiones de clase y género y su articulación con las formas de conocimiento, alfabetización y pedagogía en el currículum escolar” (Giroux cómo se citó en Giroux, 2003, p. 280). Por lo mismo, en este apartado se hace referencia a los aportes de la pedagogía crítica para identificar elementos que permitan que los educadores encuentren respuestas para generar una pedagogía amplia, participen en la autoevaluación institucional y en la ruta de mejoramiento, pero desde una visión diferente y con un papel más activo para modificar las prácticas que imperan.

Freire (2012) habla de tipos de hombres: reaccionario de derecha o sectario de nacimiento, el hombre de izquierda o reaccionario sectario y el hombre radical. El primero “pretende frenar el proceso, domesticar el tiempo y consecuentemente a los hombres” (p. 21). El segundo “transforma el futuro en algo preestablecido, en una especie de hado, de sino o destino irremediable” (p. 21). El autor expresa que los dos niegan la libertad, dicha situación se puede identificar en la expresión “el primero esperando con ello el mantenimiento del presente, una especie de retorno al pasado, y el segundo a la espera de que se instaure un futuro ya conocido” (p. 21). Mientras que la posibilidad de libertad se encuentra en el hombre radical. Se aborda este apartado desde esta afirmación de Freire porque se considera que la crítica no consiste solo en cuestionar una situación, en denunciar la dominación, sino en tener una visión de esperanza sobre el futuro que se logra a través de la crítica y al mismo tiempo de la acción con el colectivo. El hombre radical:

No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos. (Freire, 2012, p. 22)

Lo que menciona el autor es muy revelador y llama a la acción. Sin embargo, es importante tener en cuenta las condiciones en las que los profesores ejercen su labor. Porque el hombre radical en este contexto debe ser el profesor en colectivo. Por lo mismo, es uno de los primeros aspectos

que se deben considerar para cambiar el paradigma imperante en la realización del plan de mejoramiento a través de la política de control y eficientista.

El saber escuchar es uno de los elementos clave que permite encontrar discrepancias y puntos de unión. Por lo mismo, cuando el hombre reflexiona e investiga es importante que también dialogue con los otros. Mediante esta acción se establecen puentes para generar proyectos que se construyan desde la participación de todos.

Desde la visión de Freire (2012) a través de la conciencia y participación de los oprimidos éstos se pueden emancipar y lograr la liberación de los opresores. También muestra que no es a través de la falsa generosidad de los opresores que se logra establecer la emancipación. Trasladando tales conceptos al tema que se aborda en este trabajo se entiende que no implica que el sistema educativo en algunos aspectos sea benevolente, supuestamente facilitando mediante formatos, sino que se refiere a fomentar la gran generosidad que se presenta cuando “cada vez más manos humanas que trabajen y transformen el mundo” (p. 25).

Y otro aspecto que se elige en este abordaje es el que se refiere a que el oprimido aloja en su ser al opresor y para configurar la pedagogía liberadora se requiere que descubra tal situación. “La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (p. 26). Dicha situación requiere ser analizada de forma detenida, con tranquilidad, con el fin de encontrar lo que se ha interiorizado de la ideología opresora y es a través del diálogo con los iguales que se puede localizar. También para realizar investigación, resulta importante revisar en la observación, entrevistas y análisis de datos la existencia de prejuicios desde una visión opresora.

Y Freire (2012) da a conocer lo que puede ocurrir en la realidad y que se refiere a lo que se ha observado durante diversos sucesos históricos, “los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores” (p. 26). Y explica el proceso a través del cual se concreta tal afirmación. El autor menciona que en ocasiones el oprimido busca la identificación con su contrario y no su liberación. Por lo mismo, “el hombre nuevo para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción,

con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación” (p. 27). Entonces, cuando el educador trabaja de forma individual, aislada y se percata que es oprimido, pero se identifica con su opresor, cuando tiene la oportunidad de ejercer algún nivel de poder, por mínimo que sea, surge la posibilidad que sea opresor con más intensidad. Por lo mismo, resulta importante trabajar con los otros para descubrir esta posibilidad y elegir de forma consciente que camino se desea transitar.

Y no es sorprendente que en algunos casos algunos profesores se incorporen al sistema de mandos medios y tomen decisiones desde una visión controladora y siguiendo los intereses de los organismos internacionales. Incluso puede ser algunos de ellos no se percaten de lo arbitrario que resulta la aplicación de las políticas que aplican y otros lo verán como algo que se debe hacer sin reflexionar y cuestionarse sobre los efectos pedagógicos. “Para ellos, el hombre nuevo, son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida” (Freire, 2012, p. 27).

Y nuevamente recupera el concepto del miedo a la libertad que se presenta en los oprimidos que se convierten en opresores. Se puede eliminar la situación opresora cuando se reconoce de forma crítica la razón del miedo a la libertad, “a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 2012, p. 28). Se reitera la importancia de la reflexión solidaria para lograr realmente la libertad.

En tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que se les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la libertad conduce. (Freire, 2012, p. 29)

También es importante que el oprimido al percatarse de las limitaciones tenga en cuenta que ellos mediante su acción pueden transformar esa realidad. Y que tenga presente que la liberación se presenta entre todos, no es de forma aislada y que una persona en lo individual no

puede liberar a otro. Por lo mismo, para generar propuestas es importante que todos participen, pero de forma reflexiva, crítica y que mediante la investigación.

De acuerdo con lo anterior han quedado presentadas las limitaciones de la autoevaluación institucional y las intenciones de controlar los procesos desde el área académica. Lo que da la razón a las críticas de Walter Popham, Javier Diez y el grupo Evaluando_nos. Además, se han mostrado las posibilidades de la pedagogía crítica para una propuesta alternativa.

4. Ruta metodológica

En este apartado se describe el enfoque de la investigación, la población y muestra, categorías de análisis, conceptos, técnicas e instrumentos de recolección de datos y las consideraciones éticas. El enfoque que se empleó es el cualitativo y el paradigma es el crítico desde Eisner. El enfoque cualitativo, a través de diversos métodos, permite describir lo que acontece en el contexto de estudio.

Los métodos mediante los cuales un saber de este tipo se hace posible son el ojo ilustrado –se ve la escena- y la capacidad para construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí. (Eisner, 1998, p. 47)

De lo anterior, se deriva que es importante desarrollar habilidades para dar a conocer lo que el investigador observa y comunicarlo a la audiencia. Existe un continuo que va de la novela “a lo fuertemente controlado y cualitativamente descrito en los experimentos científicos” (Eisner, 1998, p. 47). “La investigación y la evaluación cualitativas se localizan hacia el extremo narrativo del continuo, sin ser ficción en el sentido estricto del término” (Eisner, 1998, p. 47).

Las premisas epistemológicas de acuerdo con (Eisner 1998 cómo se citó en Niño et al., 2016):

- Existen diversas formas de conocer el mundo: artistas, escritores, bailarines, científicos, etc.

- Todos tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
- El saber se hace no solo se descubre.
- Cómo representamos las concepciones del mundo influyen sobre lo que somos capaces de decir acerca de él.
- La indagación educativa es más completa si aumenta el alcance de la interpretación y evaluación del mundo educativo.

Esta investigación es cualitativa debido a que reúne los seis rasgos que describe Eisner (1998). En primer lugar, se refiere a que los estudios cualitativos están enfocados. Es decir, ingresan a las instituciones educativas, visitan los principales lugares del contexto, observan el actuar de los sujetos educativos, colectivos, estructuras, entre otros. El segundo rasgo se relaciona con el yo como instrumento que “se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia en su significado” (Eisner, 1998, p. 50). Además, hay dos elementos que contribuyen para realizar el trabajo con más profundidad los cuales son “la interacción entre sensibilidad y esquema. Tanto la como el esquema proporcionan el método mediante el cual damos sentido a una formación cualitativa compleja” (Eisner, 1998, p. 51).

La tercera característica se refiere a que tiene un carácter interpretativo que posee dos significados. Primero, “significa que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado” (Eisner, 1998, p. 52). Y el segundo significado se relaciona “con el tipo de experiencia que se tiene mantiene con la situación estudiada” (Eisner, 1998, p. 52). Mientras que el cuarto rasgo se refiere a que emplea el lenguaje expresivo y el quinto a que colocan la atención en lo concreto porque el “estudio cualitativo proporciona un sentido de la unicidad del caso; es la mejor manera de hacer que el caso sea palpable” (Eisner, 1998, p. 56). Por último, la sexta característica se refiere a los criterios que se emplean para que la investigación sea creíble: coherencia, intuición y utilidad instrumental (Eisner, 1998).

Esta investigación tuvo un diseño abierto porque se contextualizó en instituciones educativas “centradas en el discurso de los sujetos y orientadas a la construcción de descripciones que enfatizan los procesos y no los resultados fríos de datos estadísticos” (Niño et al., 2016, p. 73). Como se puede observar se enfatiza en la propuesta de Eisner (1998).

4.1 Postura epistemológica de la investigación

El método que se empleó es el cualitativo y surge como oposición al cuantitativo. Al interior del método o enfoque cualitativo existen diversos diseños o paradigmas, entre los cuales destacan el crítico que es el que se utilizó en este trabajo. Y en un paradigma en el sentido que cuestiona los postulados del paradigma positivista y post positivista que subyace en el método o enfoque cuantitativo.

En consonancia con lo anterior, “la asimilación de un nuevo tipo de fenómeno o de una nueva teoría científica demanda el rechazo de un paradigma anterior” (Álvarez-Gayou, 2007, p. 30). Por lo mismo, se cuestiona al otro paradigma y no se está de acuerdo con sus postulados. Uno de los aspectos que predomina en el enfoque cuantitativo es lo relacionado con la objetividad. Situación que desde el positivismo se postula el considerar como científico sólo desde la objetividad donde se coloca la atención en el objeto del conocimiento en la relación epistemológica.

Kuhn (en Álvarez-Gayou, 2007) considera que el nuevo paradigma sustituye o anula al paradigma anterior. Pero, “este planteamiento no resulta del todo exacto en cuanto a los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa” (Álvarez-Gayou, 2007, p. 30). El autor consideró a los enfoques como paradigmas, pero en este trabajo el paradigma es la crítica educativa. La postura que se empleó es la crítica educativa la cual posee cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática (Eisner, 1998).

Descripción: “Permite a los lectores visualizar cómo es un lugar o un proceso” (Eisner, 1998). En este sentido mediante este trabajo de investigación se describen desde los lineamientos de la política pública sobre la autoevaluación, cómo se implementa, la interacción que ocurre sobre el tema en las dos instituciones seleccionadas. “En la crítica educativa escrita, especialmente en la dimensión descriptiva, el escritor parte siempre de una historia incompleta” (Eisner, 1998, p. 110).

Por lo mismo y siguiendo la propuesta de Eisner (1998) a través de la observación (mirada) y la lectura (texto) se participa de forma indirecta en la descripción de los hechos. Por lo anterior, resulta importante poner atención en dar a conocer de forma puntual el proceso para permitir que

el lector comprenda la situación descrita. En este caso ya se ha dado a conocer las características legales del plan de mejoramiento y de la evaluación institucional, así como, las debilidades de la prueba estandarizada. Sin embargo, todavía se requiere dar cuenta del sentido y significado que tiene para el profesorado lo referente a las limitaciones y aportes del plan de mejora.

Además, se acepta que a través de este trabajo no es posible dar cuenta de todo lo que acontece en los dos centros seleccionados. Siguiendo los parámetros establecidos por Eisner (1998) la narración es selectiva. “Pero la selectividad, aunque parcial y dependiente de la estructura, es una manera de puntualizar las observaciones y, de este modo, ayudar a otros aprender a mirar” (p. 110). El reto en este trabajo consiste en realizar una imagen de los hechos y claridad en la escritura.

Interpretación: se presenta cuando se justifica, cuando se explica el significado; “esta meta requiere a menudo colocar lo que se ha descrito en un contexto en el cual se pueden identificar sus factores antecedentes” (Eisner, 1998, p. 116). Es decir, a partir de la investigación se busca justificar las relaciones sobre las limitaciones y aportes de la autoevaluación institucional.

Al buscar el significado de lo que se describe, el investigador asume que es un trabajo que pretende ampliar la conversación sobre el tema abordado lo que permitirá como lo recomienda Eisner (1998) realizar nuevas interpretaciones. Por lo mismo, es un trabajo inacabado, pero que puede ser utilizado por otros para profundizar sobre el tema. Y otra propuesta se refiere a que “la teoría debe ser tratada con flexibilidad: debe *determinarse* para que coincida con la práctica” (p. 118).

Buscar el significado surge de la realidad de que “las cosas no siempre son lo que parecen ser” (Eisner, 1998, p. 118). Por lo mismo, resulta importante, observar con detenimiento, realizar triangulación de la información obtenida. Son diversos aspectos los que recomienda el autor, entre los cuales se encuentran: “en la estructura interpretativa los críticos educativos deben, por así decir, distanciarse de la escena para exponer sus significados y justificar lo que se ha descrito. Interpretar es situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar” (p. 119). Entonces los elementos a considerar son la distancia de la escena, justificar la descripción e interpretar el contexto. Además, se enfoca hacia el por qué y cómo.

Evaluación: es importante valorar, juzgar porque la tarea de los críticos educativos es compleja y siempre se relaciona con el contexto.

Esta complejidad significa que la crítica que utilizamos para valorar lo que ocurre puede diferir de un estudiante a otro. No obstante, el hecho de que sea complejo y específico para cada contexto no significa que debamos evitar hacer juicios sobre el valor educativo de lo que hemos visto. (Eisner, 1998, p. 121)

Temática: “Vivimos y aprendemos. Intentamos extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro” (Eisner, 1998, p. 126).

Las estructuras temáticas derivadas inductivamente del material que los investigadores han reunido y de las observaciones que han hecho pueden proporcionar los ejes conceptuales a partir de los cuales se puede contar el relato. Las historias contadas a partir de estas situaciones temáticas pueden utilizarse después como material para un sumario al respecto del relato en su conjunto. (Eisner, 1998, p. 223)

Lo anterior muestra la importancia de identificar las categorías sobre las cuales girará la investigación y una vez que se realiza el análisis también implica la identificación de otras categorías.

4.2 Categorías de análisis

A continuación, se presentan los objetivos de investigación, las categorías de análisis y las dimensiones. En primer lugar, está la relación entre el objetivo general.

Tabla 1

Objetivo general, categorías y dimensiones

Objetivo general	Categorías	Dimensiones
Caracterizar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media, en relación con la autoevaluación institucional en el	Posibilidades del Plan de Mejoramiento	Condiciones que facilitan
		Fortalezas
		Condiciones que ponen límites

Objetivo general	Categorías	Dimensiones
marco de la Guía 34 en el área de la gestión académica con el fin de conocer los sustentos teórico-prácticos en que se apoya esta práctica evaluativa en la perspectiva de la pedagogía crítica.	Limitaciones del Plan de Mejoramiento	Dificultades para su desarrollo

Fuente: diseño propio.

A continuación, se presentan los objetivos específicos con las correspondientes categorías de análisis y las dimensiones.

Tabla 2

Objetivos específicos, categorías y dimensiones

Objetivos específicos	Categorías	Dimensiones
Identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación a través de la revisión de políticas de evaluación en Colombia.	Fundamento político de la autoevaluación institucional	Razones políticas explícitas de la autoevaluación institucional
		Razones políticas implícitas de la autoevaluación institucional
Identificar las implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular desde el punto de vista de la evaluación formativa.	Implicaciones pedagógicas	Efectos
	Fortalecimiento curricular	Espacios de reflexión para establecer mejoras de índole académico
		Revisión de los procesos para identificar buenas prácticas
Evaluación formativa	Evaluación del fortalecimiento curricular	
Elaborar una propuesta desde la evaluación formativa que permita una visión integral de los	Evaluación formativa	Participación en autoevaluación

Objetivos específicos	Categorías	Dimensiones
factores, como aporte al plan de mejoramiento.		Autodidacta/investigación
		Cursos
		Propuestas

Fuente: diseño propio

4.3 Fases de la investigación

Las fases de la investigación son: preparatoria, ingreso al campo y aplicación de los instrumentos de recolección de datos. A continuación, se colocan las fases relacionadas con el objetivo general y con la actividad a realizar.

Tabla 3

Fase indagatoria: objetivo general y actividad

Fase	Objetivo general	Actividad
Preparatoria	Caracterizar las posibilidades y limitaciones del Plan de Mejoramiento en Educación Básica y media en relación con la autoevaluación institucional en el marco de la Guía 34 en el área de la gestión académica con el fin de conocer los sustentos teórico-prácticos en que se apoya esta práctica evaluativa en la perspectiva de la pedagogía crítica.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar permisos a los dos directores para ingresar al campo. - Solicitar la última autoevaluación institucional y el plan de mejoramiento. - Solicitar el consentimiento informado de los profesores. - Solicitar el consentimiento informado a los apoyos pedagógicos. - Mencionar que se solicitarán otros documentos: planeaciones de clase, proyectos transversales, rúbricas de evaluación y/o exámenes y evidencias de aprendizaje.

Fase	Objetivo general	Actividad
		<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la entrevista. Las categorías que más se relacionan son: categoría 2 (posibilidades del plan de mejoramiento) y categoría 3 (limitaciones del PI). - Analizar las entrevistas.

Fuente: diseño propio.

Después se presenta la fase de revisión documental, ingreso al campo, aplicación de instrumentos de recolección de datos y análisis

Tabla 4

Fase, objetivos específicos y actividad

Fase	Objetivos específicos	Actividad
Revisión documental	Identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación a través de la revisión de políticas de evaluación en Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar los documentos que contengan políticas de autoevaluación institucional. - Analizar los documentos con el empleo de las dos dimensiones: razones políticas explícitas de la autoevaluación institucional y razones implícitas.
Ingreso al campo y solicitud de documentos	Analizar las implicaciones pedagógicas que tiene el proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular a través de entrevistas aplicadas a docentes y docentes directivos del Colegio Aníbal Fernández Soto y del Colegio Nueva Zelândia.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar las entrevistas. La categoría que más se relaciona es: categoría 6 (implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional). - Analizar las entrevistas. - Solicitar planeaciones. - Revisar en planeaciones algunas dimensiones de la dimensión pedagógica. - Solicitar proyectos transversales. - Revisar proyectos transversales.

Fase	Objetivos específicos	Actividad
		<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar rúbricas de evaluación y/ o exámenes. - Solicitar evidencias de aprendizaje.
Ingreso al campo y aplicación de entrevistas	Comprender cómo afianzar en el profesorado el valor formativo de la autoevaluación como ejercicio de transformación y fortalecimiento de la gestión educativa a través de entrevistas a docentes y docentes directivos Colegio Aníbal Fernández Soto y del Colegio Nueva Zelândia.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar entrevistas. La categoría que se relaciona es: 7 (formación en la autoevaluación institucional). - Analizar entrevistas de forma especial la última categoría.

Fuente: diseño propio.

4.4 Población participante

La investigación se realizó en dos instituciones educativas las cuales son el Colegio Aníbal Fernández de Soto y Colegio Nueva Zelândia. Los dos están ubicados en la localidad Suba, Bogotá, Colombia y ambos se localizan en zona urbana. También tienen los niveles de educación preescolar, básica y media. Cada colegio cuenta con dos sedes. El primer colegio tiene jornada en la mañana y en la tarde y el segundo en la mañana, tarde y única. El índice de pobreza en el primero es de 13% y en el segundo de 17.8%.

El Colegio Aníbal Fernández de Soto en 2020 tuvo 1574 alumnos inscritos en todos los niveles, turnos y sedes. Además, tiene 3 directivos, 64 docentes y 5 orientadores o docentes de apoyo. Mientras que la matrícula del Colegio Nueva Zelândia en 2020 fue de 1.634 alumnos igualmente en todos los niveles, turnos y sedes. El criterio de inclusión para las instituciones, para los profesores y directivos es que fueron quienes aceptaron realizar la investigación y/o resolver las preguntas.

4.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas que se emplearon son análisis de documentos, observación, instrumento de percepción y entrevistas.

4.5.1 Instrumento de percepción

En el instrumento se explican los tres momentos de la ruta de mejora: autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y seguimiento. Después se realizaron 14 ítems con escala Likert con la escala totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo. Tres ítems corresponden a autoevaluación institucional, cuatro de plan de mejoramiento, tres de seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento y procesos del área de gestión académica (Anexo A, B y C).

El instrumento se aplicó a las dos instituciones Aníbal Fernández de Soto y Nueva Zelandia.

4.5.2 Observación

La observación se entiende como un método de recogida de información “que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (Rodríguez et al, 1996) en (Rekalde et al., 2014, p. 207).

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (Bonilla y Rodríguez, 1997) en (Martínez, 2007, p. 74).

4.5.3 Entrevista

La entrevista se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Diccionario de Ciencias de la Educación cómo se citó en Díaz et al., 2013, p. 163). En esta investigación se empleó la entrevista estructurada que se caracteriza porque

“las preguntas se fijan de antemano, con un determinado orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija” (Díaz et al., 2013, p. 163). Se aplicaron entrevistas a directivos docentes y a docentes (anexo E y F). Además, se anexan las transcripciones de las entrevistas (G).

Las categorías que se utilizaron fueron: posibilidades del Plan de Mejoramiento, limitaciones del Plan de Mejoramiento, proceso colegiado, implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional y formación en la autoevaluación institucional.

4.5.4 Análisis de documentos institucionales

El análisis documental es entendido como “la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él” (Solís cómo se citó en Peña y Pirela, 2007, p. 59).

Entre los documentos que se analizaron se encuentra la autoevaluación institucional en la dimensión educativa, la ruta de mejora y el plan de mejora institucional.

4.6 Técnica de análisis de datos

Análisis desde la crítica educativa

En primer lugar, siguiendo las recomendaciones de Eisner (1998) se realizó el análisis realizando la descripción de los documentos y del contenido del resultado de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Después se realizó la interpretación, evaluación y temática.

Triangulación de datos

Se realizó desde los cuatro apartados: descripción, interpretación, evaluación y temáticas. Además, se emplearon las tres fuentes de evidencia en la educación: corroboración estructural, validación consensual y adecuación referencial. La corroboración estructural “es un método mediante el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos” (Eisner, 1998, p. 132). Es decir, se analizan los datos obtenidos mediante instrumento de percepción, observación, entrevista y análisis de documentos. A su vez,

la validación consensual es “un acuerdo entre diversas personas competentes de que son correctas las descripción, interpretación, evaluación y temática de una situación educativa” (Eisner, 1998, p. 135). Sobre si “la crítica es referencialmente adecuada al ámbito para el cual un lector es capaz de localizar en su tema las cualidades a las que se dirige el crítico, y los significados que él o ella otorgan a esas cualidades” (Eisner, 1998, p. 137). Después se realizó la relación entre categorías, dimensiones e instrumentos de recolección de datos (p. 109).

4.7 Consideraciones éticas

La investigadora manifiesta que no existe un conflicto de intereses. También expresa que solicitó a los participantes su consentimiento para participar en el proyecto de investigación.

La normativa que rige las consideraciones éticas son: Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre de 2012 del congreso de la República de Colombia, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, el Decreto 1377 del 27 de junio de 2013 de la Presidencia de la República de Colombia, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012 y las demás normas vigentes sobre derechos de autor y propiedad intelectual.

Se agrega el formato al final como anexo (anexo H). El contenido del consentimiento estará conformado por el resumen del proyecto, riesgo de la investigación, derechos sobre la información, trato digno, confidencialidad, procedimientos, personas a contactar y los beneficios del estudio.

5. Resultados de la investigación

Entrevista

Primero, se realiza un análisis general de la entrevista aplicada en la institución educativa Nueva Zelandia, tomando en cuenta la voz de los entrevistados y posteriormente, un análisis más detallado en función a las siguientes categorías de análisis:

- Posibilidades del Plan de mejoramiento
- Limitaciones del Plan de mejoramiento

- Proceso colegiado
- Implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional
- Formación en la autoevaluación institucional

El aula donde se realizan las entrevistas a los profesores es un aula de grado, muy ordenada, con los bancos mirando hacia el frente a un gran pizarrón verde con marcas de tiza borrada hace poco tiempo. Grandes ventanas cubren la pared que mira hacia el patio interno del colegio, donde se ubica también la puerta de entrada a la misma.

Las entrevistas se realizan durante los recreos y el ruido de los estudiantes jugando y charlando en su tiempo libre a veces interrumpe la conversación y/o las posibilidades de grabar esta con mejor calidad. Esperé a todos los entrevistados, con quienes se definió el encuentro previamente, a la salida de sus respectivos cursos y los acompañé hasta el aula. Todos parecen dispuestos e interesados en participar de la entrevista, aunque también puedo notar en varios la preocupación por otras tareas, sobre todo, en el caso del rector, a quien entrevisté en su propia oficina mientras revisaba unos papeles.

Todas las entrevistas toman lugar durante la mañana, en el primer o segundo recreo. Los docentes son conscientes de que se trata de una investigación para un trabajo de grado y de hecho en sus respuestas varios son claramente críticos de los medios y los resultados o consecuencias de los planes de autoevaluación propuestos por la Secretaría, con independencia de si ven la existencia de un espacio de autoevaluación como algo útil y positivo o no. En este sentido las entrevistas permiten profundizar en la primera visión que ofrecen las encuestas.

Es importante hacer una distinción de las entrevistas en razón del rol que los entrevistados ocupan dentro de la institución. Los profesores parecen identificar como principal dificultad en el cumplimiento de la autoevaluación el manejo de los tiempos e instrumentos designados con tal propósito.

En un sentido general, el principal problema pareciera ser que la autoevaluación, como es percibida por los profesores, implica una incorporación de tareas a las que ya consideran propias de labor. Y estas tareas son además percibidas como alejadas de la práctica y la experiencia específica del

trabajo en el aula. Casi todos los profesores entrevistados ubican esta distancia como el resultado de dinámicas de trabajo que son fuertemente individuales y dificultan el logro de definiciones de tipo transversales a las disciplinas, no solo a nivel institucional sino incluso de cada área del conocimiento. Al respecto, es interesante notar que ningún entrevistado se incluye o identifica dentro de este grupo, y en general si lo hacen cuando hablan de que existen docentes que intentan innovar o elaborar proyectos interdisciplinarios.

Esto llama la atención a que tal vez haya una dificultad en la definición de qué es exactamente la innovación y el trabajo en conjunto, y de qué modo o con qué herramientas debe realizarse, para que resulte práctica y clara para todos por igual y que no deje librado todo a la concepción y experiencia propia de cada docente. De hecho, es de notar que un reclamo que surge bastante es el de la “falta de comunicación” de arriba hacia abajo, pero también entre los mismos docentes.

Solo los espacios de autoevaluación, definidos como instancias obligatorias por la Secretaría de Educación, que implican reuniones generales del personal de la institución hacia fines de cada año, aparecen como momentos de intercambio de opiniones y de trabajo conjunto. Pero, es justamente en estos que se detecta la mayor crítica hacia las herramientas provistas para el trabajo conjunto de autoevaluación y mejoramiento, sea que se trata de formularios innecesariamente extensos, o de planificar dinámicas educativas percibidas por los profesores como poco realistas o aplicables en la práctica, todos coinciden en que el resultado de estas reuniones se limita a la repetición y rutinización de aquello planteado previamente, sin abordar un diagnóstico completo del proceso de autoevaluación, para proponer entonces algo distinto. Esto es algo que aparece reconocido tanto por quienes consideran que las acciones planificadas han obtenido resultados concretos y positivos, sobre todo basándose en los resultados de las pruebas externas, y quienes consideran en cambio que esta planificación no implica cambios significativos en el proceso lectivo.

Tal vez la frase más destacada por casi todos los profesores es que para lograr cambios reales, lo que falla no es tanto la producción lograda en el espacio de la reunión para autoevaluación, como la falta de un seguimiento de lo planificado, con lo cual se está nuevamente apuntando a una falla vertical que va de arriba hacia abajo. Respecto a esta “falta de seguimiento” y a las deficiencias de modo conjunto por parte del plantel docente, se pueden destacar las respuestas referidas al trabajo con estudiantes con discapacidad, ya que en todos los casos se destaca que eso está en manos del

docente designado para el trabajo inclusivo con esos estudiantes o se remarcan acciones individuales que cada profesor toma al respecto, pero no aparece una visión global o común a respecto a qué medidas tomar.

Menos son aquellos profesores que además destacan la dificultad de lograr planes de mejoramiento por falta de recursos. Esta última idea se relaciona con el concepto de “innovación educativa” como objetivo último del plan de autoevaluación y mejoramiento. Es interesante notar también en relación con esto que la innovación nunca es entendida como algo que puede lograrse en el espacio áulico o que siquiera alude a este espacio.

La innovación, cuando los profesores entrevistados la reconocen como un potencial o como un logro existente en sus prácticas siempre se identifica con el desarrollo o ampliación de nuevos espacios extra-áulicos, como la organización de una feria educativa o una salida educativa por fuera de la institución. En este sentido no pareciera haber una concepción de innovación como la aplicación de herramientas o estrategias nuevas y/o diferentes a los espacios ya conocidos, o la reconfiguración de esos espacios tradicionales. Esto refuerza una idea del aula como espacio estático, con una dinámica específica completamente naturalizada que no se percibe como modificable. La salida a esto se da agregando nuevos espacios, con funciones y roles que en el aula pareciera imposible proponerse. En este sentido se puede remarcar la respuesta de una docente respecto al modelo pedagógico del colegio, que identifica como dialoguista, pero que de todos modos ella “utiliza lo que sirva”, dando a entender que su visión de un modelo pedagógico no implica una visión global de metas y/u objetivos de la educación sino distintas actividades de carácter más concreto.

El Rector (RNZ) aborda algunas de estas cuestiones de un modo que permite profundizar en la visión compartida por los profesores. Uno de los elementos que dificultan la posibilidad de un buen servicio escolar es la excesiva burocracia administrativa del sistema educativo, lo cual lo pone cercano a la visión de los profesores que critican el formato de los documentos enviados desde la Secretaría de Educación Distrital para la autoevaluación. Respecto a la existencia de una visión global que encuadre las acciones de todos los integrantes de la comunidad educativa es de notar que si bien menciona (como también todos los profesores) que el modelo pedagógico del colegio es el dialogante, luego destaca que “...no sé si el modelo es tan importante”, porque nunca

ha notado diferencias entre colegios en los que ha trabajado más allá de que tuvieran modelos supuestamente diferentes. Nuevamente aparece la idea de la docencia y el trabajo en el aula como cumplir con ciertas tareas y objetivos que son iguales en todos lados, nunca cambian, tal vez no puedan ser cambiados, y que toda la discusión teórica impulsada desde arriba (la Secretaría) está despegada de esa realidad práctica y se convierte, cuando llega al colegio, en solamente otra tarea a completar, sin efectos concretos. De hecho, respecto a los conocimientos previos de los profesores en torno a lo que implica la autoevaluación, RNZ señala que todos son conocedores, saben de qué se trata y “que se espera” de estos planes, dando a entender que hay una actitud hacia los mismos que apunta a dejar por escrito lo que se cree que la Secretaría de Educación espera leer, y no a producir un diagnóstico de situación situado en el tiempo y espacio del trabajo de los profesores.

El Coordinador (CNZ) resulta el entrevistado de visión más negativa sobre el funcionamiento de todo este proceso. Resalta las mismas carencias o dificultades que resultan patentes en las entrevistas a los profesores (falta de seguimiento, de trabajo conjunto, de transversalidad) y destaca que la autoevaluación es percibida por el plantel escolar como un simple redactar de metas que exige la Secretaría de Educación pero que no guarda ningún tipo de relación con el contexto propio de la escuela, de su población estudiantil o de las áreas de conocimiento privilegiadas por el currículo. En definitiva, no percibe que se utilice el espacio para realizar un diagnóstico general de la institución que enmarque el trabajo de todos sus integrantes, sino sólo cumplir con lo que es percibido como un requisito administrativo.

Se considera que resulta representativo de las concepciones que en general se tiene del funcionamiento del colegio que absolutamente todos los entrevistados destacan que el papel de la autoevaluación hacia el resto de la comunidad educativa, estudiantes y familias, es casi nulo. Participan de los planes, pero no hay ningún tipo de preparación previa e incluso la principal actitud hacia los mismos implica que participan de modo marginal porque no están interesados o motivados para ello. Es de destacar que, varios entrevistados pareciera identificar como un conflicto la relación entre esos dos espacios, el de la familia y el del colegio, en el cual cada uno pone la responsabilidad en el otro de las dificultades encontradas en el logro de las metas educativas definidas. El discurso de varios profesores, el único que aparece en este trabajo por

supuesto, destaca que ciertas actitudes o capacidades de los estudiantes sólo pueden surgir de su práctica o motivación en el espacio familiar y si este no existe es muy difícil desarrollarlas en el aula.

Interpretación de resultados por categorías de análisis

Si se hace un análisis por categorías se puede mencionar que las opiniones respecto a las **posibilidades del plan de mejoramiento**, partiendo de los aportes que pueden significar, difieren de acuerdo al rol que ocupan dentro de la institución, sin embargo, en este punto, a modo general es positivo. Dado que sirve para conocer dónde está posicionada la institución, cómo se encuentra en cada uno de sus componentes, como menciona CNZ “el instrumento sí permite tener una mirada más amplia de la institución escolar” o como menciona RNZ “los resultados de las pruebas externas nos dicen que sí que vamos por buen camino” que estas pruebas sirven de reflexión institucional.

Por el contrario, cuando se entrevistó a los profesores la mirada es un poco más sesgada, si bien sirve para la reflexión, no es tanto a nivel institucional sino para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con los estudiantes, ya que un docente plantea que “hay que mirar desde las pruebas externas, que nos dicen mucho de lo que el estudiante sabe o de lo que nos hace falta para que se mejoren esa parte de la pedagogía o de la didáctica de cada área, entonces eso en una parte es bueno”

En otras palabras, las posibilidades del plan de mejoramiento a nivel institucional son muchas, diversas, positivas, así como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional cuando refiere que a partir del Plan de Mejoramiento se pueden identificar las oportunidades de mejora en los centros educativos en cada una de las áreas. Y aún más permite generar estrategias y acciones con el fin de convertir las oportunidades en fortalezas y “alcanzar niveles adecuados de aprendizaje en los niños y los jóvenes, de tal forma que las instituciones logren preparar muchachos seguros y competentes” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, párr. 3). Sin embargo, no se recupera o explota todas las potencialidades que presenta en parte porque la bajada de las políticas se muestran inflexibles y por otro lado, porque las instituciones junto con su personal docente ponen sus propias trabas como se observa cuando se analizan las **limitaciones del plan de mejoramiento**, desde la

mirada de RNZ es bastante contundente “una de las dificultades está en que la Secretaría de Educación tiene unos procesos demasiado burocratizados para todo movimiento” y explica por ejemplo, “para reemplazar un docente que se ausenta o se retira eso es un trámite largo y dispendioso, para reemplazar una auxiliar, es decir, una secretaria, que es parte fundamental de la institución se puede demorar meses y esto va en contra de un buen servicio” y además, agrega “y de otro lado, a nivel interno logramos transformar unos documentos del colegio pero de ahí a que se siga una política y uno triunfe con su iniciativa en el consejo académico, de ahí a que eso impacte el quehacer de un docente en el aula, eso es otro tema” Y reflexiona, y es un tema que a veces no se alcanza a verificar desafortunadamente, porque existe también la autonomía del docente, entonces es un proceso de convencimiento y no alcanza uno muchas veces a terminar un proceso y hacer hasta que el último de los docentes coja la idea, haga los ajustes y empieza a implementar, cuando ya el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación cambia de orientación dos o tres veces” finaliza planteando que “las políticas son de muy corto plazo también”

En este caso, las limitaciones que presenta el PMI son los cambios permanentes de políticas, lo que perjudica la implementación o evaluar el impacto de la política implementada.

Otra limitación es el tiempo como bien lo dice el profesor entrevistado “el tiempo que se debe considerar para sacar un trabajo de estos es muy limitado, es muy limitado, entonces quedamos en una propuesta que después de lo largo del año es un tanto esquivada”.

Además, que al ser un instrumento inflexible no permite un análisis contextualizado de cada institución y su entorno, se deja de lado, por ejemplo, “la parte convivencial que tiene muy poco espacio como para dilucidar los problemas que a veces los niños tienen en su escolaridad que son pedagógicos, pero que emanan de problemas convivenciales, entonces faltaría como en esa parte tener en cuenta este aspecto.” por lo que muchas veces el docente termina haciendo el trabajo por conveniencia o mero formalismo como lo expresa CNZ entrevistado “la conveniencia desde diferente ámbito y desde diferente orden, desde el ámbito gerencial o directivo para que no exista una mayor demanda de tareas o de compromisos por encima de lo normal, de lo regular, porque hacer una revisión implica tener una tarea adicional, hacer seguimiento implica una tarea adicional...”

El plan de mejoramiento debe ser contextualizado, acorde a la realidad de cada institución y debe ser consensuado con todos los actores educativos, dado que terminan siendo metas inalcanzables, propuestas irrealizables, poco viables en la práctica por la falta de tiempo de los docentes, falta de consenso o porque no participan todos los estamentos en la toma de decisiones. Además, es necesario contar con una mayor socialización y con instrumentos más simples que agilicen los procesos y no que los perjudiquen.

Respecto a si es un **proceso colegiado**, todos los entrevistados coinciden que sí, efectivamente es así, RNZ menciona que “sí, para la autoevaluación institucional se está en proceso en el que se convoca a todos los estamentos empezando por los profesores, directivos, se convocan padres de familia, administrativos y estudiantes, es un proceso largo, luego se hacen unos filtros y en las reuniones de profesores y se socializa el proceso. Esto es un proceso anual. Sin embargo, menciona que falta mayor comunicación en la comunidad para que la participación sea mayor.

CNZ por el contrario agrega, que a pesar de que efectivamente es un proceso colegiado este es por mero cumplimiento u obligación, “si, pero en el sentido de cumplir con las tareas, entonces se elaboran las metas, se llenan los instrumentos, se envía el mensaje y se responde la tarea” También aclara que, “eso no significa que colegiadamente se está empleando, se está incorporando, se está revisando, sino que se dio cuenta en el momento que era el cumplimiento de la tarea y en acordar de momento el resultado de forma conveniente en este proceso; hay participación de las familias y de los estudiantes”

Al profesor (PE1) cuando se le preguntó si participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta expresó “que todos los maestros participen, sí, porque lo hacemos por área” pero aclaró que hay una disyuntiva con dirección, “y es que lo que se propone no todo se hace, y eso a veces que está propuesto por los maestros a veces está sujeto a un grupo que se llama el grupo de gestión pedagógica, que pues no sé si de pronto ellos los miran con los mismos ojos que nosotros lo miramos, porque como los que vamos al aula somos nosotros, entonces de ahí ya viene en la propuesta ya específica y cuándo llega el consejo académico pues nos las muestran para que nosotros tengamos y demos un aval.”

En otras palabras, efectivamente es un proceso colegiado, se da la participación de todos los estamentos, todos son escuchados en función a sus necesidades, propuestas y demandas, sin embargo, no todo es plasmado o implementado, sobre todo lo que proponen profesores o padres de familia, que son quienes conocen la realidad de los estudiantes, el entorno y saben perfectamente qué es lo que realmente se necesita para mejorar las prácticas pedagógicas.

Respecto a las **Implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional**, es claro que son significativas e importantes, siempre y cuando no se quede en el papel o en un proceso meramente burocrático o como se dijo anteriormente, mecánico, donde muchos docentes copian las autoevaluaciones de años anteriores.

Queda claro que todos conocen el modelo pedagógico de la institución, sin embargo, difieren en que a veces queda en una mera frase que no se aplica a la realidad o que no se ve en las prácticas pedagógicas que realizan en la institución como lo expresa RNZ “el modelo pedagógico es dialogante, es el que está ahí en el papel, no me diga a mí si todos y cada uno de los docentes y cada una de las áreas están planeadas por ese modelo.” Además, agrega a modo de excusarse que “no puedo ir a mirar la clase de un profesor a decir este corresponde o no al modelo pedagógico del colegio.” Más radical es la postura de CNZ quien menciona “hay unos documentos que manifiestan que se llaman modelo pedagógico dialogante, por razón a que de acuerdo a la política educativa de turno, del gobierno de turno y el cumplir con las tareas arrojadas en correspondencia con unas asesorías y unos talleres brindados desde la Secretaría Educación Distrital, ofrecidas por el gobierno de turno, entonces se determinó que el modelo pedagógico es dialogante”, sin embargo, aclaró que “eso no significa que haya modelo, que se tenga un enfoque o que sea una construcción cotidiana, colectiva y en permanente revisión y cambio de parte de los diferentes equipos de docentes que estarían ejecutando un modelo o estarían analizando sus prácticas en procura determinar una serie de elementos fundamentales que constituyen o conforman un modelo” Dejando entrever, que el modelo resulta algo burocrático y conveniente con las autoridades de turno más que una construcción consensuada y contextualizada de la institución.

Los profesores consultados, mencionan que la autoevaluación institucional sí tiene implicancias tanto a nivel de didáctica, de ambientes de aprendizaje, de áreas pero aún falta mucho por hacer, como lo expresa un profesor (PE4) “yo pienso que hay que trabajar a nivel de las áreas,

actualización de currículum y el ajuste del currículo que nosotros manejamos, los planes de estudios que manejamos de hace 5 años atrás de pandemia no pueden ser los mismos de ahorita y eso estamos en mora de hacerlo” también remarcó que “a nosotros nos ayudó bastante las pruebas que se institucionalizaron a nivel de colegio, las pruebas saber ayudaron bastante sobre todo el entrenamiento para los pequeños, los grandes ya tienen cierta habilidad pero a nivel de plan de estudios si nos toca actualizarlos.”

En general, las implicancias son significativas, sin embargo, no es suficiente. Aún más con los cambios producidos por la pandemia que llevan a reflexionar sobre la escuela como institución, su rol social, la manera de conducir los aprendizajes, el currículum, entre otros aspectos que deben modificarse y actualizarse.

La categoría de análisis respecto a la **formación en la autoevaluación institucional**, no muestra diferencias entre rector, coordinador y profesores.

Todos conocen qué es la autoevaluación institucional y para qué sirve, eso no entra en discusión, incluso, está institucionalizada como un aspecto a llevarse a cabo en las últimas semanas del año lectivo, donde participan todos los estamentos de la institución, se trabaja primero por áreas, luego en comisiones, todo queda plasmado en un documento que se trabaja online (Google Forms).

Sin embargo, no hay una formación como tal o una preparación previa como expresa el rector “normalmente se convoca y ese mismo día se dice.”

Sin embargo, más allá de que es un proceso por todos conocido, por esa misma razón se torna mecánica, repetitiva, burocrática, al respecto, CNZ agrega “este tipo de autoevaluación no responde a un diagnóstico o no responde a un análisis de la realidad escolar, es más de orden gerencial que atiende a una responsabilidad para el cumplimiento de la elaboración de plan de mejoramiento institucional, es una manera diferente de ver el uso y el propósito de la autoevaluación institucional” Y además, agrega, “en ese sentido el equipo de gestión directiva formula unas consideraciones para que los demás equipos del colegio, estos desarrollos se realizan entre áreas de conocimiento o integrados por grados de enseñanza, para que puedan entonces, seguir el proceso sugerido”.

En este sentido, enfatiza “cuando llegamos a la autoevaluación institucional miramos simplemente la formulación de metas pero no el seguimiento de las mismas, ni tampoco el impacto o la incidencia que tiene frente a la población objeto de dichas metas, en consecuencia no hay una preparación para el reconocimiento de lo que se va a valorar, de lo que se analizar o diagnosticar a nivel institucional, no hay una preparación para el uso de esas metas formuladas, la aplicabilidad y el enfoque que ellos mismos dan a las prácticas institucionales y por lo mismo no hay una interacción con un componente importante de la institución que es la comunidad de padres de familia en la autoevaluación institucional, ellos también formulan metas para el plan de mejoramiento institucional, pero no se incorporan a la práctica, ni a las prácticas escolares, ni al plan de mejoramiento institucional con seguimiento, ni con incidencia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje o a las prácticas pedagógicas del colegio.” Esto reafirma lo planteado por Díaz, (2004) al mencionar que la evaluación ha sido tomada como una estrategia de mercado impuesta de manera dominante por el estado más no como un proceso formativo y transformador que promueva mejoras sustanciales en el sistema educativo (Díaz, 2004).

Aquí se recupera lo que explica Martínez (2000) al respecto, que es fundamental que quienes practican la enseñanza, deberían ser responsables con los procesos de reflexión e investigación, y desarrollar estrategias para que estas sean efectuadas de forma verdadera. En otras palabras, no puede haber mejoramiento si el docente no está convencido de que la autoevaluación es positiva para la institución educativa y que de él depende el mejoramiento de la institución.

La autoevaluación institucional es un proceso que debe mejorarse, no hay una formación o preparación de todos los estamentos en cómo se debe evaluar o qué evaluar, se lo toma más como una cuestión burocrática que realmente cómo lo que verdaderamente significa para poder transformar procesos pedagógicos, didácticos, incluso para saber dónde estamos parados y hacia dónde queremos ir. Para alcanzar la mejora continua se deben establecer dinámicas de autoevaluación reales y efectivas, que estén articuladas con el plan de mejoramiento institucional y el seguimiento sistemático a los planes de trabajo.

Análisis de las autoevaluaciones institucionales

En el análisis de las autoevaluaciones realizadas en las instituciones educativas Aníbal Fernández de Soto y Nueva Zelandia las respuestas del personal docente y directivo son muy optimistas, no hay diferencias sustanciales entre ambas instituciones en cuanto a aspectos de gestión, comunicación institucional (interna y externa), toma de decisiones participativa (tomando en cuenta a todos los estamentos), planificación operativa, clima institucional, gestión educativa, entre otros aspectos.

Respecto al punto si el colegio en el plan de estudios tiene en cuenta las necesidades del contexto institucional, las dos instituciones respondieron que efectivamente es así, cuando luego se observan contradicciones con las entrevistas, ya que ahí refieren que todo queda meramente en el papel pero que no se llega a concretar.

Igualmente, respecto a si el plan de estudios refleja correspondencia entre los aprendizajes esperados, los contenidos, los objetivos y las metodologías de las áreas o si articulación entre los planes de área, el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), hay una contradicción entre lo que reflejan las autoevaluaciones realizadas al personal docente y directivo y lo que se menciona en las entrevistas.

En general, se puede apreciar que todos los componentes cuestionados encuentran similitudes entre ambas instituciones, al igual que se observa un amplio apoyo de los padres de familia a la gestión por lo que es necesario profundizar el análisis para comprender a qué se debe este fenómeno y no caer en subjetividades, dado que frecuentemente la comunidad escolar tiende a responder de manera apresurada o buscando mantener en alto el nombre de la institución como si todo estuviera “relativamente bien”, situación que no se refleja en las entrevistas realizadas.

Triangulación de la información

Concluido el análisis cuyos aspectos destacados de los resultados se incorporaron como tematizaciones y siguiendo la crítica educativa, se desarrolló su validez, partiendo del planteamiento de Eisner, (1998) de que, la idea no es buscar un justificativo de la realidad, tal y como se presenta o es; dado que no es posible la inmediata comprensión de las cosas como

realmente son, tampoco está la seguridad de que se encontró la verdad, porque la crítica es intrínsecamente una acción de juicio, por lo que el hecho de que se hagan juicios no significa que no se pueda tener una base para juzgar la solidez de los juicios que se hacen (p.131). Es así que, para obtener estándares razonables de credibilidad, es decir validar la crítica educativa en la presente investigación se recurre a las tres fuentes de evidencia expuestas por Eisner (1998). Siguiendo sus postulados, la corroboración estructural de las tematizaciones de cada uno de los instrumentos o triangulación “es un método mediante el cual, se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos. Estos datos vienen de los rasgos sobresalientes encontrados en el análisis de los resultados de cada una de las técnicas aplicadas” (p.132). Que para esta investigación van en consonancia con las tematizaciones del análisis documental, las encuestas de percepción y las entrevistas y a partir de los cuales, se definen las tematizaciones finales. Estas a su vez, son sometidas a la validación consensual, que según Eisner (1998), es en su base, un acuerdo entre diversas personas competentes de que son adecuadas, la descripción, la interpretación, la evaluación y las temáticas de una situación educativa, la cual, se desarrolla en este trabajo mediante los aportes de los profesores participantes y población participante del mismo. Y la adecuación referencial, cuya principal función es lograr por medio de la crítica una percepción más amplia y el aumento de la comprensión, admitiendo que esta es susceptible de medida no con abstracciones alejadas de las cualidades, sino con la percepción y la interpretación de las propias cualidades (Eisner, 1998).

Respecto al proceso de corroboración estructural, “se buscan conductas o acciones recurrentes, aquellos rasgos casi temáticos de una situación que inspiran la confianza de que los hechos interpretados y valorados no son aberrantes o excepcionales, sino características de la situación” (Eisner, 1998, p.133). Aspectos distintivos, rasgos, que se presentaron en esta investigación en las tematizaciones de cada técnica, las cuales, son estudiadas y organizadas en la siguiente tabla.

Tematizaciones al análisis documental	Tematizaciones a la encuesta de percepción	Tematizaciones a las entrevistas
1. La individualidad limita la autoevaluación institucional.	1. Liderazgo directivo e implementación docente del	1. Confusión conceptual de calidad educativa orientada a la calificación

	Plan de Mejoramiento Institucional	
2. La autoevaluación como elemento transformador	2. Escasa o nula Complementación y articulación de objetivos y metas entre el Plan de Mejoramiento Institucional y los planes POA y PIAF	2. Autoevaluación institucional orientada a lo técnico instrumental
3. El docente como investigador para participar en la gestión académica	3. Responsabilidad compartida en el cumplimiento de metas	3. Complejidad de las políticas implementadas como limitante de su aplicabilidad
4. Importancia de la participación de la comunidad educativa.	4. Incidencia del Plan de Mejoramiento institucional en las prácticas pedagógicas	4. La participación en la toma de decisiones acorde a circunstancias

Tematizaciones

Después de analizar la descripción, interpretación y valoración de cada una de las categorías, se observan varias relaciones entre las opiniones de los profesores y características o peculiaridades que manifiestan la perspectiva pedagógica de la mayoría de los entrevistados, encuestados y el análisis documental realizado. Estos rasgos predominantes se pueden resumir de la forma siguiente:

La individualidad limita la autoevaluación institucional. El educador desde el encierro y el poder que le confiere la soledad del aula no participa de manera objetiva de la autoevaluación, no toma en cuenta que para generar cambios es necesario la mirada conjunta y no solitaria del individuo. En este aspecto, es menester resaltar y, parafraseando a Freire (2012) la importancia de la reflexión solidaria para lograr realmente la libertad y la consecución de las metas institucionales.

La autoevaluación como elemento transformador. El análisis documental permite observar los cambios que ha sufrido la autoevaluación como tal, desde ser un instrumento de control y rendición

de cuentas relacionada más con conceptos de control, eficiencia, calidad a pretender ser un proceso reflexivo, valorativo y un elemento clave en la transformación institucional. Al respecto, es importante recordar que en la Guía 34 se entiende a la autoevaluación como “el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión” (Mineducación, 2008, p. 32). En este sentido, es menester reflexionar que, siendo un proceso tan importante, que se relaciona con los procesos de gestión y con la planeación institucional, este no sea efectuado bajo parámetros participativos y de mayor compromiso por todos los actores intervinientes.

El docente como investigador para participar en la gestión académica. Es importante este punto en tanto que el educador está más ligado a prácticas de enseñanza que a procesos de reflexión, crítica e investigación. No comprende a cabalidad el rol fundamental que tiene en el mejoramiento institucional, la gestión educativa y académica lo que termina limitando el alcance de las metas.

Importancia de la participación de la comunidad educativa. Las transformaciones no ocurren en solitario, sino más bien como parte de un proceso colectivo de reflexión y participación donde todos los actores educativos intervinientes colaboran apoyados en un fin común, la consecución de las metas y objetivos propuestos. Además de que entre todos los estamentos se recupera la importancia del contexto y la cultura que rodea a la institución.

Liderazgo directivo e implementación docente del Plan de Mejoramiento Institucional. Es clave el liderazgo ejercido por el director para llevar adelante una gestión educativa exitosa, misma que solo puede desarrollarse en total complementariedad con el equipo docente. Los directivos lideran, los docentes implementan, en un ambiente de armonía, diálogo y trabajo en equipo.

Escasa o nula complementación y articulación de objetivos y metas entre el Plan de Mejoramiento Institucional y los planes POA y PIAF. La articulación entre las diferentes herramientas de planificación educativa es fundamental para el logro y alcance de objetivos institucionales. Es difícil, implementar diferentes herramientas sin que ellas dialoguen entre sí, complejizando aún más la labor del docente. Además de que se sigue teniendo una mirada técnica

reduccionista de los instrumentos lo que dificulta aún más su verdadera implementación y articulación.

Responsabilidad compartida en el cumplimiento de metas. La responsabilidad del cumplimiento de las metas del PMI es de directivos y docentes, incluso de todos los estamentos educativos. Sin embargo, se termina delegando en determinados actores cuando el compromiso debe ser asumido por todos, incluidos padres de familia y liderado por el director.

Incidencia del Plan de Mejoramiento institucional en las prácticas pedagógicas

El PMI incide de manera directa en los procesos pedagógicos tanto dentro como fuera del aula, dado que potencia y direcciona los objetivos educativos o el norte que tiene cada institución. Para ello, el liderazgo directivo es clave. Un correcto direccionamiento gerencial de la educación impide que los procesos pedagógicos que se dan dentro o fuera del aula se estanquen o que persigan objetivos diferentes dentro de un mismo establecimiento.

Confusión conceptual de calidad educativa orientada a la calificación. Al analizar el resultado de las preguntas relacionadas a la categoría Plan de mejoramiento, es loable mencionar que se tiene una percepción equivocada de que los resultados de las Pruebas estandarizadas Saber son garantía de calidad, cuando en realidad no es así. Quedan por fuera otras variables a tomar en cuenta como pertinencia, relevancia, clima institucional, aprendizajes significativos, eficacia interna y externa, formación integral del individuo, impacto, suficiencia, eficiencia, equidad.

Autoevaluación institucional orientada a lo técnico instrumental: Continuando con el análisis se pudo observar que el personal docente de la institución tiene una mirada instrumental de la autoevaluación, es decir se “realiza por cumplir” por lo que se convierte en algo repetitivo, mecánico, burocrático que dista mucho luego de lo que se hace en realidad pero no cumple su función como herramienta de reflexión y mejoramiento institucional, esencial para generar cambios, potenciar procesos de transformación importantes en la institución, además de trascender el enfoque técnico instrumental al que se han acostumbrado.

Complejidad de las políticas implementadas como limitante de su aplicabilidad: después de analizar minuciosamente los instrumentos aplicados y las respuestas dadas a las diferentes

categorías es relevante mencionar que los docentes no asumen en su totalidad su responsabilidad dentro del Plan de Mejoramiento. Es claro que lo consideran como una oportunidad indispensable para el desarrollo y seguimiento del diseño pedagógico curricular y como una oportunidad de análisis, pero se muestran reacios a sentirse parte del mismo, lo ven como algo externo a ellos, no hay una apropiación crítica sino es visto más como un formalismo. Se puede decir, que, por un lado, lo consideran importante y por el otro, confían más en su experiencia y conocimientos profesionales y se mantienen firmes a sus clases tradicionales, por lo que los cambios o mejoras son más lentos o directamente no ocurren.

La participación en la toma de decisiones acorde a circunstancias. La participación de todos los estamentos es limitada, está supeditada a determinados temas, fechas, circunstancias como cumplimiento a la normativa, pero no es permanente como realmente debería ser. Se dice que todos los actores educativos son escuchados cuando en la realidad la autoevaluación se realiza una vez al año, no se toman en cuenta todas las demandas de estudiantes o padres de familia o incluso, de los docentes dado que debe pasar por el tamiz de quienes ocupan cargos superiores. La participación es necesaria e importante dado que entre todos los estamentos tienen una mirada global del contexto y de lo que la institución necesita.

Análisis del PMI

Para iniciar se menciona que el PMI se basó en el instrumento establecido por la Secretaría de Educación.

El Plan de mejoramiento Institucional del establecimiento Aníbal Fernández de Soto 2021-2023 fue realizado por personas invitadas de todos los estamentos y se llevó a cabo de manera virtual. El mismo permite realizar las siguientes observaciones.

Gestión Directiva

Disminuir el índice de reprobación y deserción de estudiantes. Este punto no refiere dentro de los indicadores una evaluación permanente a las estrategias de enseñanza o metodologías aplicadas por los docentes. El aprendizaje significativo es una corresponsabilidad que no se puede medir solamente con indicadores como: reportes periódicos a Secretaría de Educación para actualizar el

sistema de matrícula, seguimiento continuo a las inasistencias de estudiantes, promover el contacto permanente entre docentes y padres, enfatizar en los procedimientos consignados en el SIE.

Un tema importante que salió en los instrumentos es la deficiencia en la comunicación institucional y este punto no se observa en el PMI.

Gestión Académica

Respecto a la meta específica “Comunidad educativa capacitada en el manejo básico de herramientas virtuales de aprendizaje en aras de ser lúdico-formativo, ciberseguro, para el aprovechamiento educativo” y en los indicadores para evaluar esta meta se menciona únicamente a los estudiantes, cuando en realidad la meta involucra a todos los estamentos.

Se muestran algunos puntos incompletos como, por ejemplo, cuáles serán los indicadores para evaluar que para el 2023 el 80 % de los docentes deben tener incluidas dentro de sus áreas los valores que fortalezcan la excelencia humana, tampoco se menciona con claridad cuáles son los valores que fortalecerán la excelencia.

Otro punto vacío es en el área de Sociales donde figura como meta el Gobierno escolar sin mencionar específicamente qué se pretende alcanzar con el mismo.

Otro punto que salió en los instrumentos es el trabajo con las personas con discapacidad y aquí tampoco se toma en cuenta. solo se menciona en el objetivo en el 2023 se habrá fortalecido y nivelado el 100% de los procesos académicos apoyados en diversas estrategias pedagógicas, del ciclo 1, que una de las unidades de medida serán las remisiones de orientación y NEE.

Hay una confusión entre comunidad educativa y comunidad escolar. Comunidad escolar se refiere a todos los involucrados directamente con la institución como ser directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, mientras que, educativa es más abarcativa e incluye a actores o instituciones que son parte del contexto.

Gestión comunitaria.

En este componente no se observa ninguna meta que refleje a todos los actores educativos como ser participación, comunicación, toma de decisiones, entre otros. Solo se hace alusión a los docentes.

Gestión administrativa.

No hay datos para evaluar.

El Plan de mejoramiento Institucional del establecimiento Nueva Zelandia 2021-2023 fue elaborado tomando en cuenta a todos los estamentos, aunque de manera reducida y se llevó a cabo durante una jornada completa de manera presencial. Cada estamento realizó una parte del formulario de autoevaluación institucional acorde a sus funciones, sin embargo, todos los estamentos estaban en condiciones de evaluar aspectos de cada componente de la gestión.

En primera instancia la autoevaluación institucional contó con la participación limitada de cada estamento. Luego, en segunda instancia, la elaboración del PMI estuvo a cargo de personal docente y directivo, únicamente.

Gestión Directiva

Se menciona aspectos como actualización permanente de la página a febrero de esta gestión y aún la página no fue retroalimentada. Ponen que el 50% de las directrices institucionales, comunicados o actividades realizadas, son publicadas en la página web, sin embargo, a la fecha eso no se ha cumplido, lo que permite entrever que el aspecto comunicacional no se ha fortalecido todavía.

Gestión Académica

Las metas en la gestión académica son más ambiciosas, sin embargo, también muestran menos parámetros o indicadores evaluativos los que a corto plazo los vuelve irrealizables.

Las áreas mencionan metas poco claras como, por ejemplo, matemáticas que plantea como objetivo fomentar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas y en su meta coloca ajustar el plan de estudio lo que no permite ver cómo se concretará el objetivo.

Gestión comunitaria

En esta institución se presenta la misma confusión entre comunidad educativa y comunidad escolar.

Se observa una mayor inclusión de toda la comunidad, principalmente en cuanto a participación en eventos, festivales o actividades escolares, pero no hay una mayor intervención en la toma de decisiones fundamentales de la institución.

En general, ambas instituciones confirman la mirada de que la elaboración del PMI está realizada principalmente por personal institucional y no así por todos los estamentos que integran a la institución.

Se observa que no están todas las áreas curriculares contempladas en el PMI cuando en realidad el mejoramiento debe involucrar a todas.

No se refleja en el PMI interdisciplinariedad, inclusión de personas con discapacidad, estrategias de enseñanza que reflejen creatividad, innovación o la implementación de estrategias que incluyan recursos digitales

Se resalta que han contemplado la salud emocional, sin embargo, se necesita tomar en cuenta las diferentes variables de este aspecto para que realmente se pueda concretar. Además, se confunde con lo mental o lo psicológico.

En ambas instituciones se refleja que el PMI no es aprovechado como instrumento de transformación y reflexión educativa como lo plantea el Ministerio de Educación al mencionar que a partir del Plan de Mejoramiento se pueden identificar las oportunidades de mejora en los centros educativos en cada una de las áreas. Y aún más permite generar estrategias y acciones con el fin de convertir las oportunidades en fortalezas y “alcanzar niveles adecuados de aprendizaje en los niños y los jóvenes, de tal forma que las instituciones logren preparar muchachos seguros y competentes” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, párr. 3). Sino más bien es completado y trabajado como formalismo burocrático que carece de integración al resto de las actividades que realiza la institución como, por ejemplo, el PEI.

Lo que confirma lo que se plantea en esta investigación respecto a que resulta un buen aporte, tiene un gran potencial como herramienta si pudiera ser flexible e integrada de manera coherente al quehacer educativo, pero presenta diversas limitaciones entre ellas el tiempo, y sobre todo contar con el descontento del personal docente que lo ve como un aumento a su carga laboral.

6. Propuesta pedagógica en relación con la evaluación

Como resultado del análisis de los distintos instrumentos, se puede proponer para afianzar el valor formativo de la autoevaluación, el desarrollo de más espacios de intercambio de opiniones sobre los conceptos de innovación educativa y los pilares que permiten definir un modelo pedagógico. Una sola reunión en el año, hacia finales del mismo, pensada para trabajar a través de documentos definidos por la Secretaría de Educación, solo refuerza la idea de que la autoevaluación es una tarea estática que no tiene vinculación con la práctica cotidiana de un colegio. Parece relevante pensar en más de un espacio de evaluación a lo largo del año, cuyos contenidos e instrumentos se relacionen con los temas y las actividades que los docentes están llevando a cabo dentro de la institución.

Por otro lado, se necesita compromiso por parte de los equipos directivos para mantener un seguimiento de la aplicación de los planes propuestos en estos encuentros, pensando sobre todo en la transformación de los instrumentos administrativos que acumulan planificaciones y proyectos de los docentes. Si el aula resulta un espacio tradicional y conservador, seguramente la existencia de requisitos administrativos con formatos que repiten ese conservadurismo no favorecerá el desarrollo de propuestas creativas.

Está claro que la concepción del aula por parte de una gran mayoría de profesores caracteriza la misma como un espacio estático y conservador. Sería importante comenzar a fortalecer la existencia de otros espacios que puedan pensarse como extensiones de la misma, nuevos espacios donde los profesores se sientan más cómodos para innovar en sus formatos, para desarrollar acciones que puedan reconfigurar el sentido del aula.

Finalmente, también como impulso de las acciones colaborativas necesarias dentro del plantel docente, sería importante promover una mayor comunicación entre el resto de la comunidad educativa y los planes de autoevaluación, no necesariamente incrementando su nivel de participación en la definición de los mismos (esto debe estar centrado en quienes trabajan en el aula), pero sí comunicando con mayor fortaleza los objetivos, metas y medios propuestos para que ese reconocimiento por parte de las familias se transforme en acciones que, dentro de cada hogar, se tomen para complementar al trabajo en el aula.

7. Conclusiones y discusión

Relacionando el análisis de las entrevistas realizadas al personal del colegio Nueva Zelandia, donde se indagaron a detalle los aportes y las limitaciones del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media en relación con la autoevaluación institucional, con los resultados de las encuestas de percepción aplicadas al personal, se llegó a las siguientes conclusiones:

Se lograron caracterizar las limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media en relación con la autoevaluación institucional, en el marco de la Guía 34 en el área de gestión académica, donde se pudo percibir que la opinión general del proceso de autoevaluación institucional era negativa, por las siguientes razones:

En primer lugar, es importante aclarar que muchos de los resultados de las encuestas, a diferencia de la verdad revelada en las entrevistas a profundidad, podrían ser considerados demasiado optimistas o directamente se observa que son falsos, esto probablemente se debe a que el plantel docente, al sentirse evaluado (en este caso para una investigación) optará por ser complaciente con la figura administrativa, en este caso, la Secretaría de Educación.

Respecto al Plan de Desarrollo 2018 – 2022 y en función a los cuatro objetivos mencionados y que conciernen a este trabajo de investigación puede decirse que su cumplimiento ha sido parcial en ambas instituciones arrojando los siguientes datos: En la institución Nueva Zelandia funciona bien el plan de alimentación escolar, pues en la sede B, se cuenta con instalaciones aptas para tal fin. Sin embargo, en la sede A la comida caliente no se recibe, pues no cuenta con la infraestructura

para restaurante escolar al ser una sede antigua. La misma situación ocurre en las sedes A y B de Aníbal Fernández de Soto. En cuanto a deserción escolar en estas dos instituciones se puede decir que, Nueva Zelandia está con índices aceptables de deserción mientras que, Aníbal Fernández está priorizado por la Secretaría de Educación porque sus índices de deserción escolar son más altos y preocupantes. En cuanto a educación media las dos IED tienen acompañamiento de este nivel, por parte de las universidades, sin embargo, este proceso a la fecha no ha iniciado pues el proceso de contratación de las universidades por parte de la Secretaría de educación no fue posible antes de la ley de garantías. Y, respecto a la calidad educativa, se puede decir que es una postura subjetiva y arbitraria pensar que calidad es sinónimo de calificación en las pruebas estandarizadas. Por lo que se concluye que el avance es notorio, pero aún parcial, como para hacer una valoración completa, sin embargo, es menester mencionar que resulta prometedor dado el interés del gobierno de cumplir con la totalidad de este Plan.

Respecto a las autoevaluaciones, las principales problemáticas relacionadas a este aspecto institucional fueron:

La falta de una instancia trascendente al llenado formal de la autoevaluación, los resultados no pasan por una instancia de comunicación entre docentes, no se relacionan los resultados de autoevaluación, y esto no permite hacer un análisis transversal de los mismos.

Si bien la práctica evaluativa de la autoevaluación institucional puede resultar útil para recopilar información sobre los criterios y las necesidades de la comunidad educativa: estudiantes, personal y familias involucradas, esta información se estanca en el proceso burocrático, quedando relegados al criterio de cada docente, que en el mejor de los casos emprenderá una epopeya personal para aplicar estos resultados a su propia labor, en la mayoría de los casos, sólo percibirá la práctica evaluativa como una tarea obsoleta, realizada únicamente por ser un requisito impuesto por la Secretaría de Educación.

Si bien existe una instancia, de frecuencia anual, donde se discuten los resultados de la práctica de la autoevaluación institucional, donde se intercambian opiniones y se resuelven conclusiones, hacia el final del año lectivo, la falta de seguimiento de estas conclusiones y una planificación

sólida para mejorar la estructura de aprendizaje, es donde hacen mella las herramientas pedagógicas que constituyen el proceso de autoevaluación.

También se mencionó la problemática del trabajo con estudiantes con discapacidad, donde si bien existe un docente designado de educación inclusiva, y cada profesor puede implementar a su propia labor actividades que apoyen el desarrollo e inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad, lo aprendido tampoco es recopilado y revisado a favor de una planificación sistemática por parte de las figuras administrativas.

Se pudieron identificar los fundamentos políticos que subyacen al proceso de autoevaluación institucional en el ámbito de la educación, revisando políticas de evaluación. En conclusión, el Ministerio de Educación Nacional propone un Plan de Mejoramiento Institucional, con el fin de mejorar sistemáticamente el proceso lectivo a nivel operacional, proponiendo como primer paso la instancia de autoevaluación, para, a partir de ésta, recoger las necesidades del Plan que se propone estructurar. Pero de no continuar el proceso, con un adecuado seguimiento y evaluación constante de la aplicación del Plan de Mejoramiento Institucional, la operación se ve frustrada y se reduce a un mero proceso burocrático sin resultados visibles.

Sobre esta línea, se pudieron identificar las implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional para el fortalecimiento curricular desde el punto de vista de la evaluación formativa. En un escenario ideal, la información recogida en la autoevaluación, para a través del análisis de estos datos, estructurar el Plan de Mejoramiento Institucional, detectando los problemas del currículo y realizando cambios en función de lograr un proceso de educación más efectiva.

Respecto a este punto se confirma a partir del análisis de los instrumentos que la evaluación institucional, si bien está estandarizada en cada institución más de manera mecánica y repetitiva, se torna una imposición de las políticas públicas y no permiten la búsqueda de soluciones reales a partir de la experiencia de los sujetos que sufren las reformas quienes son los alumnos, docentes y padres de familia. Y aunque pareciera que la autoevaluación institucional es un avance porque permite la participación de la comunidad educativa de las instituciones; en realidad no lo es, debido a que ya están estructurados los indicadores, incluso hay formatos que incluyen las preguntas que

se aplican a los integrantes de las escuelas. Incluso, los profesores están de acuerdo en cierto sentido con las pruebas estandarizadas Saber, como una mirada reflexiva del proceso de enseñanza aprendizaje o si se ha mejorado cuestiones pedagógicas institucionales, pero también es cierto que al ser estandarizadas se pierde de vista muchas áreas que se trabajan y que son igual de importantes que las consideradas esenciales o relevantes como así también se deja de lado, los aprendizajes priorizados por región o contexto.

Por lo mismo, resulta importante cambiar la perspectiva que se tiene de la evaluación y la autoevaluación. No se trata de no evaluar sino de buscar otras alternativas que permitan considerar todas las condiciones, componentes, generar cambios efectivos en la institución y que el aprendizaje sea significativo con la finalidad de lograr una verdadera calidad educativa.

En este sentido, se plantea tomar en cuenta los aportes que realizan los integrantes del grupo de investigación Evaluando_nos debido a que dan a conocer la finalidad de la evaluación formativa la cual no consiste en rendir cuentas. Enfatiza que el objetivo de la misma es tomarle el pulso al empoderamiento pedagógico del maestro y a la mejora de la institución” (Tamayo et al., 2016, p. 34). Actualmente la evaluación por medio de pruebas estandarizadas no cumple con dicha función. Tampoco la autoevaluación institucional en la gestión académica debido a que se ejerce como un control donde están elaborados todos los indicadores, las actividades y formatos. Dicha situación no permite que el maestro reflexione y realice aportaciones de índole pedagógica. Es así como se evidencia una brecha entre la racionalidad técnico instrumental de la evaluación externa con la propuesta hermenéutica comprensiva de la evaluación formativa.

Otra conclusión importante es que en ambas instituciones se refleja que el PMI no es aprovechado como instrumento de transformación y reflexión educativa como lo plantea el Ministerio de Educación al mencionar que a partir del Plan de Mejoramiento se pueden identificar las oportunidades de mejora en los centros educativos en cada una de las áreas. Situación que amerita ser analizada a mayor profundidad.

Asimismo, una gran mayoría de la población afirmó que están de acuerdo en que el plan de mejoramiento institucional es una oportunidad para realizar un seguimiento efectivo al diseño pedagógico curricular, sin embargo, es necesario revisar la variación de prácticas pedagógicas que

se desarrollan en articulación con los planes de mejoramiento institucional, y los diversos recursos de aprendizaje y evaluación de los currículos, a fin de indagar si estos son realmente efectivos.

Una gran mayoría de la población encuestada señaló que efectivamente el Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de metas estratégicas del plantel educativo, sin embargo, no fue la totalidad de la población lo que pone en duda que esta herramienta contribuya de forma efectiva y estratégica en el plantel educativo.

Además, la mayoría de los docentes de ambas instituciones, en promedio un 84% consideran efectiva la incidencia del Plan en dichas prácticas pedagógicas, lo que permite concluir que, en su mayoría los procesos anclados al saber pedagógico también resultan ser eficientes, es decir, que el plan de mejoramiento es un instrumento que posibilita el seguimiento a las metas propuestas. Sin embargo, al analizar con detenimiento se observa que para un porcentaje de la población el plan de mejoramiento no incide en las prácticas pedagógicas, por lo que se vuelve necesaria una revisión detallada de los métodos pedagógicos y el diseño de estrategias efectivas para llevar a cabo su correcta adecuación al plan de mejoramiento institucional. Resulta claro que, el plan de mejoramiento institucional es una herramienta de calidad que posibilita el seguimiento de metas y objetivos propuestos por las instituciones, ante lo cual solo queda ajustar ciertas prácticas docentes para perfeccionar los resultados.

A partir de los diferentes instrumentos aplicados quedó en evidencia que los modelos educativos y evaluativos actuales siguen siendo predominantemente tradicionales y dirigidos a formar en competencias que prácticamente en ocasiones, no representan las necesidades específicas de los estudiantes, menos aún después del contexto de pandemia que se vivió a nivel global y, que el modelo tradicional de educación debe ser transformado desde una visión comunicativa, crítica, democrática participativa y ante todo valorativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación deje de ser el eslabón último del proceso educativo sino que se convierta en una herramienta que nutra y potencie el aprendizaje significativo y la formación integral de los sujetos en todas las instancias y momentos. Este puede ser el camino más efectivo y viable para lograr una visión integral que aporte al plan de mejoramiento institucional.

8. Prospectiva de la investigación

Con el objetivo de elaborar una propuesta de evaluación formativa para lograr una visión integral que aporte al plan de mejoramiento, la presente investigación propone la prospectiva:

En la medida de que la comunidad educativa, en su totalidad, se involucre en el proceso de mejoramiento del sistema educativo que conforman, podrán ejercer un monitoreo de la planificación y aplicación de las mejoras necesarias para alcanzar una educación más efectiva.

Por otro lado, es necesario que el propio Ministerio de Educación Nacional tome cartas en el asunto, encargándose de hacer cumplir su Plan de Mejoramiento Institucional más allá de los formularios, destinando recursos económicos y humanos a la continuidad de esta propuesta, monitoreando su realización y concreción en el total de instituciones educativas sobre las que tiene jurisdicción.

En cuanto al personal docente, es menester una mejora importante en su proceso de capacitación, que éste sea productivo, de calidad, y de un proceso constante más allá de la instancia de formación.

Sobre esta línea, se puede mencionar que la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, sirve como apoyo al Plan de Mejoramiento Institucional, sin embargo, debe ser flexibilizada y contextualizada a cada realidad institucional dado que no resulta una herramienta adecuada, siendo que podría ser mejor aprovechada para beneficio de la educación en general.

Al respecto, una gran mayoría de la población encuestada señaló que efectivamente el Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de metas estratégicas del plantel educativo, sin embargo, no fue la apreciación de la totalidad. Frente a los resultados obtenidos en encuestas, entrevistas y la revisión documental, sería necesario considerar qué otras herramientas pueden ser utilizadas para el cumplimiento de metas pedagógicas que puedan resultar adecuadas y eficientes para el desarrollo de las metas institucionales.

Es importante que cada institución educativa a partir de sus especificidades, elabore sus propios instrumentos de autoevaluación para aplicar anualmente en sus componentes de gestión

obteniendo resultados sistematizados y documentados que orienten oportunidades de mejora, pudiendo hacer seguimiento semestralmente, además de acompañarlo con una guía institucional que oriente el proceso de autoevaluación, plan de mejoramiento y seguimiento de evaluación.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. J. (1997). *La Autoevaluación Institucional en los Centros Educativos; una propuesta para la acción*.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Arias, L. S. y Labrador, L. N. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23 (75), 307-322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- Avendaño, C. W. y Guacaneme, P. R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar*, 16 (30), 191-206. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a14.pdf>
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3), 3-35. <http://www.jstor.org/stable/3541389>
- Bouzas, R. y Ffrench, D. R. (2005). Globalización y políticas nacionales: ¿Cerrando el círculo? *Desarrollo Económico*, 45 (179), 323-348. <http://www.jstor.org/stable/3655902>
- Cabrera, F. A. (2000). 1. Marco conceptual de la evaluación de la formación. En F. A. Cabrera, *Evaluación de la formación* (págs. 15-37). Síntesis.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Muralla.
- Cornejo, E. J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *REMIE*, 17 (52), 15-37. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a2.pdf>
- De Tezanos, A. (s.f.). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Retos, estrategias y metas. Resumen.
- Díaz, B. J. (2021). Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba 11 y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales. En Universidad Pedagógica Nacional, *Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica* (págs. 133-148). Universidad Pedagógica Nacional. doi:<https://doi.org/10.17227/di.2021.1676>
- Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M. y Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Díaz, B. R. (2004). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. Universidad Distrital.
- Díaz, S. D., Jiménez, L. R. y Pérez, H. Y. (2016). *Análisis descriptivo de los modelos de auto-evaluación de instituciones educativas de educación básica y media aplicados en los países de México, Argentina, España y Colombia. [Tesis de postgrado]*. Universidad Distrital Francisco José de

- Caldas.
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2684/JimenezRamiro,P%E9rezYenny,D%EDazDiego2016.pdf;jsessionid=93449E704EA618D01C98DDBBD8B0A642?sequence=1>
- Díez, G. E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Reifop*, 13 (2), 23-38.
- Dussán, C. M. y Valderrama, R. A. (2020). Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos. *Revista PACA*, 10, 33-49. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2877/4042>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (D. Cifuentes, y L. López, Trans.) Paidós.
- Fernández, G. N. (2018). Los sentidos de la rendición de cuenta en el discurso educativo. *Perfiles latinoamericanos*, 26 (51), 379-401. <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v26n51/0188-7653-perlat-26-51-379.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). (J. Mellado, Trad.) Siglo XXI.
- García, C. F., Juárez, H. S. y Salgado, G. L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana de Educación*, 2, 206-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en la educación* (5a ed.). XXI.
- Gómez, T. D. (2014). *Plan de mejoramiento escolar para el Liceo Lúdico Nueva Colombia a partir de la evaluación institucional [Tesis de especialización]*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/430/TO-17634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gorostiaga, J. M. y Ferrere, L. (2017). Las políticas sobre educación básica en América Latina: las perspectivas de los organismos internacionales. *Educación en Revista* (33), 1-23. <https://www.scielo.br/j/edur/a/6pLy8pktYKLDLvPb3Z6sS7b/?format=pdf&lang=es>
- Hernández S. R., F. C. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Landi, N. E. y Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación 1. *Revista Iberoamericana* (53). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a07.htm>
- Ley 115 de 1994. (s.f.). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, C. R. (2017). *Evaluación de la gestión educativa institucional desde una perspectiva humanista; estudio de caso, en una institución de educación básica y media. [Tesis para optar por el grado de Magister]*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/983/TO-20651.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Madero, S. O. (2016). Más de lo mismo: medición de la calidad educativa en México. *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (100), 395-397.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cX4YHQrJZcyq7BbQ4y8yrpy/?format=pdf&lang=es>
- Martínez, B. J. (2000). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En J. F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (págs. 161-187). Aljibe.
- Martínez, M. C., Ramírez, S., Rodríguez, C. S. y Henao, G. G. (2016). *Autoevaluación Institucional en la educación básica y media en Colombia, periodo 1994 a 2014*. Universidad Santo Tomás.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2192/Henaogloria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, R. L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mendivelso, N. A. (2019). *Diseño de un plan de mejoramiento de la gestión académica del Colegio Manuel Zapata Olivella de Bogotá teniendo en cuenta la guía 34 del Ministerio de Educación de Colombia [Tesis de maestría]*. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.
https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2323/Tesis_ana_mendivelso.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministerio de Educación [MEN]. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Colombia: Mineducación.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-403031_recurso_34.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Guía número 34*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (Enero-Febrero de 2004). Planes de Mejoramiento Institucional Analizar, definir, organizar. *Altablero*(26). Ministerio de Educación Nacional:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87254.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf
- Niño, Z. L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, Z. L., Tamayo, V. A., Conde, Q. N., Godoy, R. J., Díaz, B. J., Gama, B. A., . . . Luna, C. (2019). Evaluación docente y currículo: de la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. *Anuario Digital de Investigación* (21), 1-21.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3567/2270>

- Niño, Z. L., Tamayo, V. A., Díaz, B. J., y Gamma, B. A. (2016). *Competencias y currículo: problemática y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Oliva, M. A. y Cavieres, F. E. (2016). Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica. *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (100), 259-262.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jbgbdxJqTq5wBjrWZRQpq3f/?format=pdf&lang=es>
- Orta, V. P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 26-33. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Ortiz, C. D. (2013). *La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico*. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1100/TO-16294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, B. M. y Rodríguez, G. J. (2016). *Acciones para el seguimiento académico: explorando las prácticas docentes desde la gestión educativa*. [Tesis de especialización en Gerencia de la Educación]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/175/TO-19305.pdf?sequence=1>
- Peña, V. T. y Pirela, M. J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad* (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Pino, Y. M., Oyarzún, V. G. y Salinas, B. I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (100), 337-354.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/H3ZhGqxMTWqHV9PqqRQsgDk/?format=pdf&lang=es>
- Popham, W. J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas?* PREAL.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela* (5a ed.). DÍADA EDITORIAL, S. L.
- Quintana, T. Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21 (2), 259-281. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00259.pdf>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia de Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rivera, P. A. y Parilla, C. A. (2016). *Plan de mejoramiento, instrumento para optimizar la gestión académica del Colegio Luigi Pirandello*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/463/TO-19303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, P. O. (2016). *Concepción y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la Evaluación por Competencias. [Tesis de Maestría en Educación]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Novena ed.). Morata.
- Santos, G. M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Serrano, M. S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19), 247-257. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles educativos*, XXXIII, 155-168. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258014.pdf>
- Stenhouse, L. (1981). *El profesor como investigador*. Morata.
- Tamayo, V. L., Niño, Z. L., Cardozo, E. L. y Bejarano, B. O. (2016). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. IDEP.
- Tiana, A., Santángelo, H. y Francesc, P. (1994). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (10). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a09.htm>
- Torres Zambrano, G. (2018). Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Educación y cultura* (124), 10-20.
- Valero, M. E. (2016). *Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica, secundaria y media: ¿Encuentros y desencuentros? [Tesis de Maestría]*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1013/TO-19270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2011). Educación y Pedagogía. En O. L. Zuluaga, A. Echeverri, B. Martínez, H. Quiceno, J. Saenz y G. A. Álvarez, *Pedagogía y Epistemología* (Segunda ed., págs. 21-40). Cooperativa Editorial Magisterio. <https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/zuluaga-y-otros-pedagogc3ada-y-epistemologc3ada.pdf>

Anexos

Anexo A) Instrumento de percepción

Instrumento para docentes y directivos docentes IED

El presente instrumento se aplica con el fin de recoger datos que permitan contribuir a la elaboración del trabajo de grado " Limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en Educación Básica y media en el marco de la Guía 34 en el Área de Gestión Académica". Por favor indique que tan de acuerdo o desacuerdo esta con las siguientes afirmaciones.

Tenga en cuenta la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo

Parcialmente de acuerdo

Totalmente en desacuerdo

Momentos:

Autoevaluación institucional

1. El proceso de autoevaluación institucional se realiza en escenarios de dialogo, participación y comprensión colectiva entre todos los actores que conforman el establecimiento educativo (padres, estudiantes, docentes, directivos)
2. La autoevaluación institucional se realiza como mecanismo que permite identificar oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica.
3. Siempre que se identifican las oportunidades de mejora en el proceso de autoevaluación institucional, éstas se consolidan en metas en el Plan de Mejoramiento o Plan de Gestión.

Elaboración del plan de mejoramiento

4. El Plan de Mejoramiento Institucional es un documento orientador hacia la gestión estratégica, diseñado e implementado por los directivos de la institución.

5. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta efectiva para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.
6. El Plan de Mejoramiento Institucional es un instrumento que posibilita realizar el seguimiento a las metas propuestas.
7. Es indispensable que el Plan de Mejoramiento Institucional este articulado con las metas propuestas en el Plan Operativo Anual.

Seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento

8. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de las metas estratégicas del plantel educativo.
9. Las metas y los objetivos establecidos en las anteriores vigencias de sus Planes de Mejoramiento Institucional siempre se han alcanzado de manera satisfactoria.
10. En la IED que laboro, se realiza seguimiento a las metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Institucional.

Procesos del área de gestión académica

11. El Plan de Mejoramiento Institucional es una oportunidad para realizar un seguimiento al diseño pedagógico curricular de las áreas (plan de estudios, enfoque metodológico, recursos de aprendizaje, evaluación) más efectivo.
12. Los componentes de gestión de aula (planeación de clases, estilo pedagógico, y evaluación de aula) son un aspecto importante en los planes de mejoramiento Institucional
13. La implementación del Plan de Mejoramiento Institucional incide en las practicas pedagógicas institucionales
14. La implementación del Plan de Mejoramiento Institucional incide en las prácticas pedagógicas institucionales.

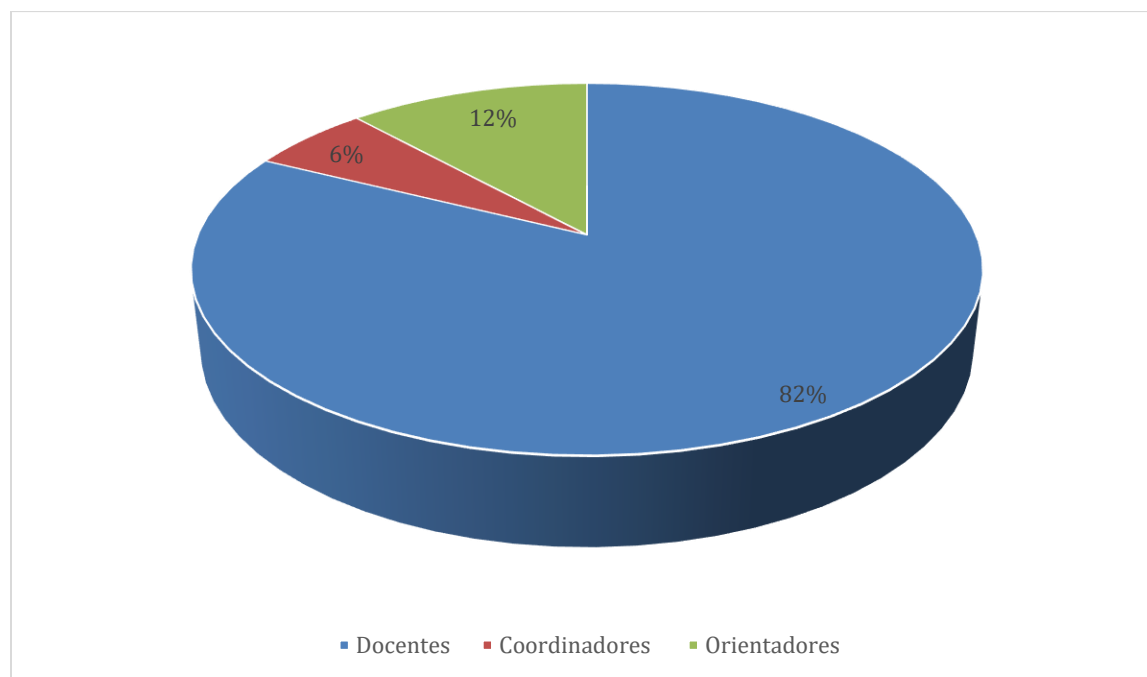
Anexo B) Análisis Instrumento de percepción Colegio Aníbal Fernández de Soto

El instrumento contempla los tres momentos de la ruta de mejora: autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y seguimiento. En este proceso participó directivos, docentes y orientadores de las IED Aníbal Fernández de Soto y Nueva Zelandia

Anexo C) Gráficas de Aníbal Fernández de Soto

Figura 1

Rol de desempeña en la IED



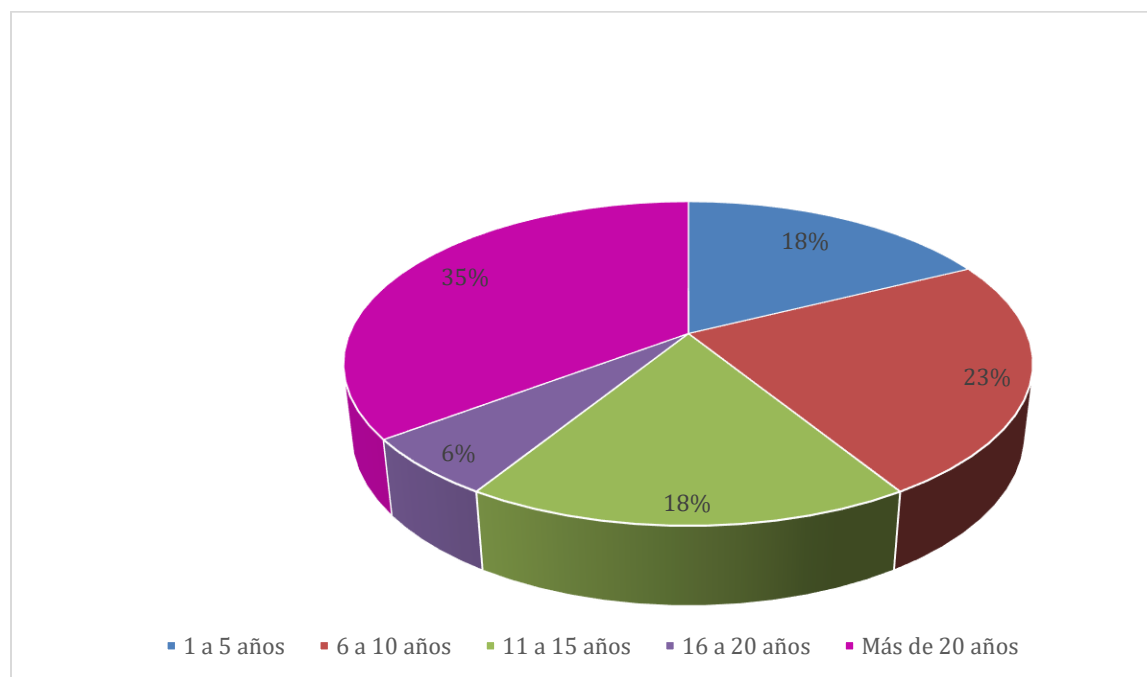
Descripción: De acuerdo con el rol que los participantes desempeñan en las IED, se observa que la mayoría (82%) son docentes, y en menor proporción (6%) se encuentran los coordinadores. Por lo demás, el 12% desempeñan su función como orientadores.

Interpretación: De la aplicación de estos cuestionarios podemos vislumbrar que existe una gran participación por parte de la plantilla docente para responder a cuestiones referentes al tema de mejoramiento educativo, mientras que en el caso de orientadores y coordinadores el porcentaje es menor, aunque la preocupación aumenta considerablemente entre ellos, puesto que trabajan con los planes de mejoramiento institucional. Además de ello, es de resaltar que siendo los docentes la mayoría de profesionales en las instituciones, es importante que estos entre sus funciones, tal y como mencionan Niño et al., (2016), conozcan las políticas educativas, reconozcan de la mejor forma el currículo y comprendan a grandes rasgos la evaluación docente desde un punto de vista crítico.

Evaluación: Las respuestas obtenidas tras la aplicación de cuestionarios vienen dadas, en su mayoría, por docentes de la institución, por lo que se considera de vital importancia el papel del docente para la aplicación de nuevas estrategias y planes de mejora institucional, dado que son los docentes quienes llevan a la práctica lo acordado en aquellos planes.

Figura 2

¿Cuántos años de experiencia tiene en el sector educativo?

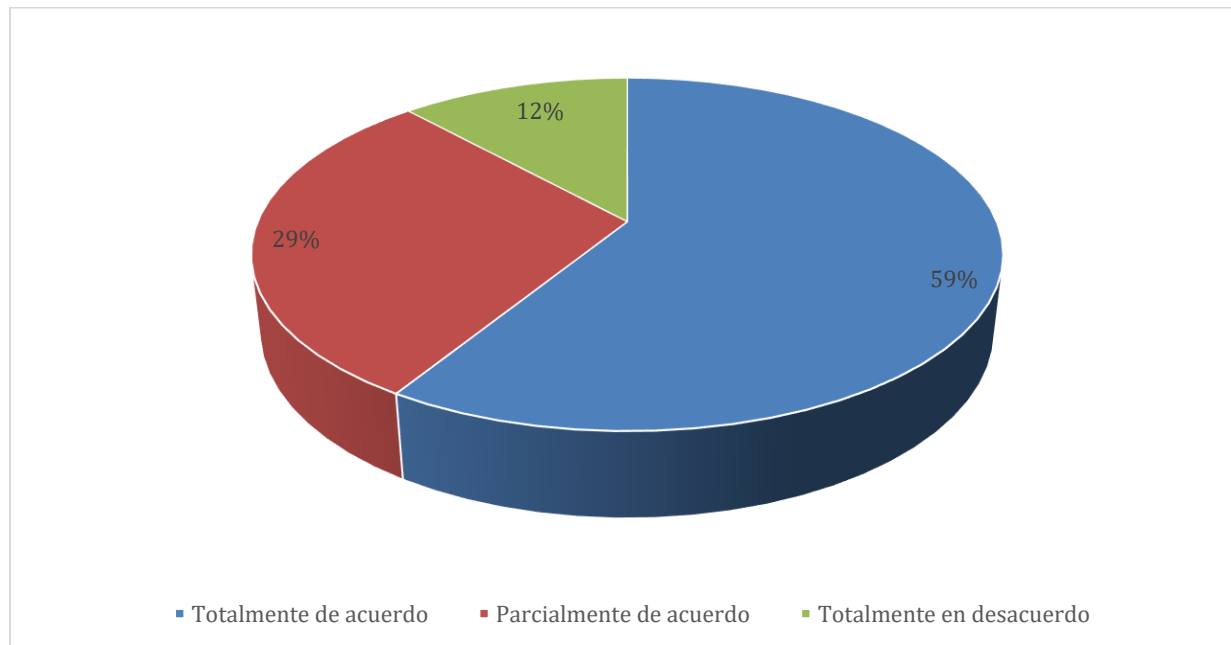


Descripción: Tal y como se observa en la gráfica, la distribución de porcentajes se encuentra muy dividida, lo cual significa que la experiencia de los docentes en su mayoría oscila entre los diferentes años expuestos, con una mayoría (35%) quienes cuentan con más de 20 años de experiencia, seguido de un 23% entre 6 y 10 años en el campo educativo. Por otro lado, de entre los profesores que cuentan con 11 a 15 años de experiencia se tiene un 18%, siendo igualable al porcentaje de docentes que llevan apenas entre 1 y 5 años, mientras que solo un 6% de docentes tienen entre 16 y 20 años de servicio.

Interpretación: Dado que la mayoría de docentes cuentan con más de 20 años de experiencia, se puede confiar en que los resultados del cuestionario arrojarán datos de máximo interés educativo; pues su trayectoria expondrá experiencias con otros planes de mejoramiento y por ejemplo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, esto facilitaría que tal y como lo sugiere Casanova (1998) su finalidad sea mejorar o bien, perfeccionar los procesos que son evaluados.

Evaluación: Los años de experiencia entre los docentes resultan sumamente variados, teniendo entre el gremio a profesores con pocos años en el sector educativo como también a aquellos que tienen una carrera muy larga en la práctica docente. Esto resulta favorable si se considera que de ambas perspectivas se pueden crear nuevas estrategias educativas desde la experiencia y la innovación.

1. El proceso de autoevaluación institucional en la IED donde usted labora se está realizando en escenarios de diálogo, participación y comprensión colectiva entre todos los actores que conforman el establecimiento educativo (padres, estudiantes, docentes, directivos)

Figura 3***Proceso de autoevaluación institucional***

Descripción: Aunque se puede pensar que la gráfica por sí sola se explica es necesario realizar el análisis desde la propuesta de Eisner (1998). En el primer caso aparece la descripción donde el 59% de los profesores están totalmente de acuerdo en que el proceso de autoevaluación institucional en la IED se realiza en escenarios de diálogo, participación y comprensión colectiva. Mientras que el 29% está parcialmente de acuerdo y 12% totalmente en desacuerdo y al unir los dos porcentajes que se alejan del totalmente de acuerdo se convierte en el 41% que es significativo y da cuenta de la existencia de inconformidades con la forma de realizar la autoevaluación institucional.

Esto describe que hay variedad de actitudes frente a las propuestas de autoevaluación, que aunque la mayoría de docentes estarían de acuerdo en que hay participación y se asimila y se apropia la propuesta de autoevaluación, hay otro grupo de docentes que tienen su reserva y otros que están definitivamente en contra, eso nos muestra entonces, que no hay una apropiación total de la propuesta y que en la institución educativa todavía hay muchos aspectos que fortalecen al aspecto de interiorizar el proceso de autoevaluación como un imperativo institucional

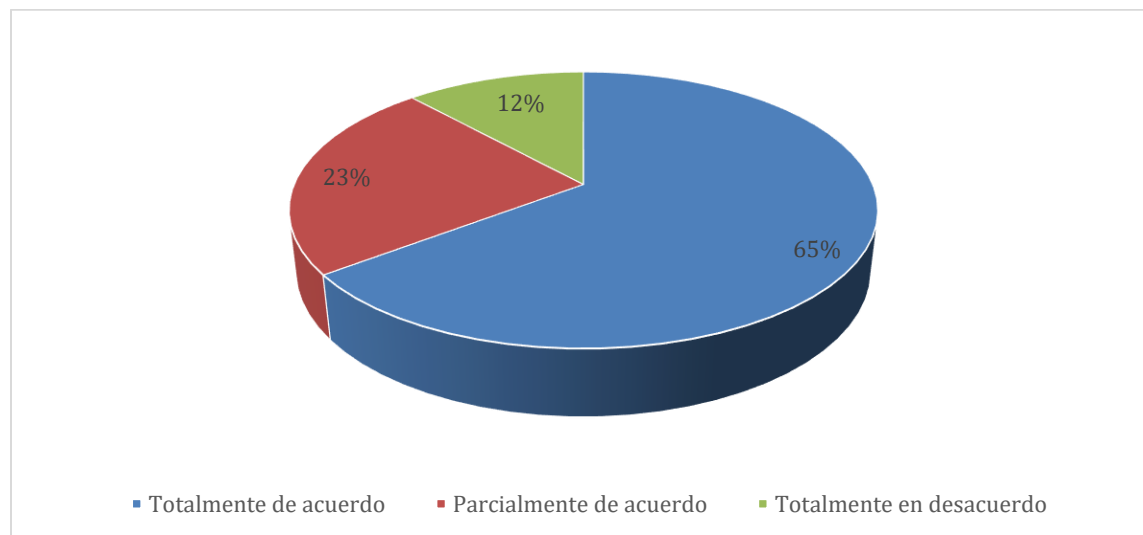
Interpretación: Tal y como se observa, de acuerdo con el proceso de autoevaluación existe una tensión entre los docentes, pues mientras unos consideran que se realiza de una forma adecuada, otros no tienen la misma percepción. Al respecto, es importante recordar que en la Guía 34 se entiende a la autoevaluación como “el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión” (Mineducación, 2008, p. 32). En este sentido, es preocupante que, siendo un proceso tan importante, este no sea efectuado bajo parámetros participativos.

Evaluación: Dado que existe un porcentaje de docentes que están totalmente en desacuerdo con el proceso de autoevaluación y la forma como este se realiza, se considera importante evaluar cuáles son las deficiencias de dicho proceso y por qué muchos docentes no consideran que su desarrollo se lleve a cabo en condiciones adecuadas.

2. La autoevaluación institucional se está realizando como un mecanismo que permite identificar oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica.

Figura 4

Autoevaluación institucional

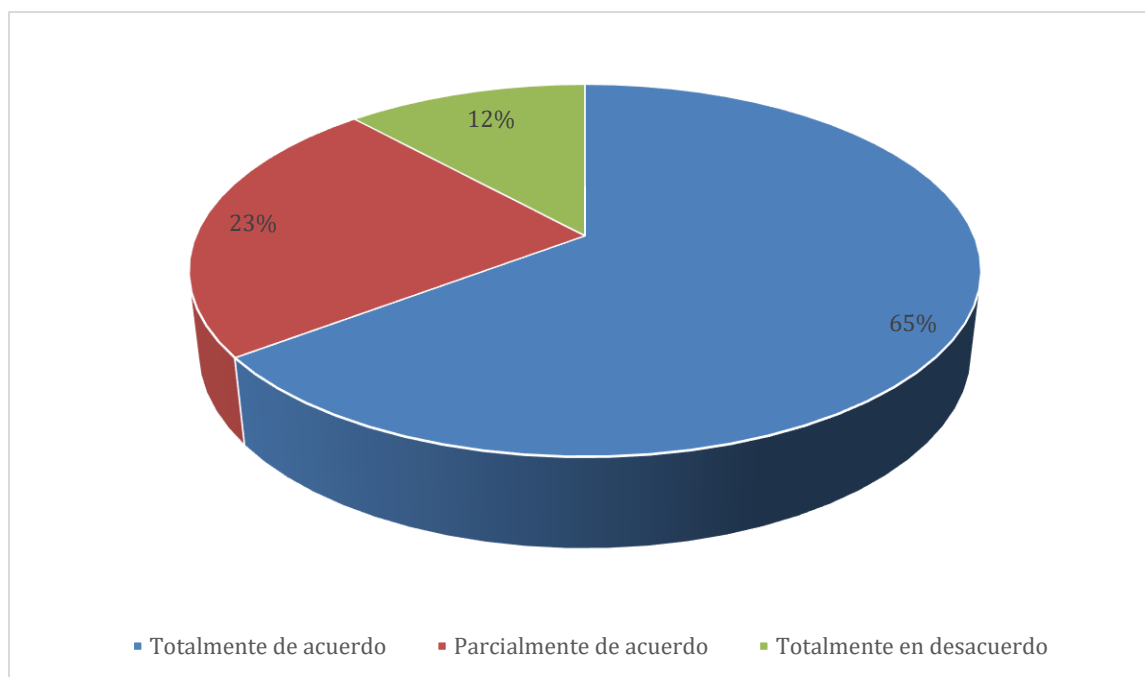


Descripción: Desde una perspectiva estadística, se observa una tendencia a que la misma población responda a las preguntas desde sus mismas percepciones; pues el 12% de docentes quienes no están de acuerdo con la pregunta anterior, tampoco lo están en relación con esta. No obstante, el porcentaje de quienes están totalmente de acuerdo, aumentó de un 59% en la pregunta anterior, a un 65% en esta, donde se cuestiona si dicha autoevaluación se está realizando como un mecanismo que permite identificar oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica.

Interpretación: Ya que las perspectivas frente al proceso de autoevaluación siguen siendo divididas entre la población, cuando Stenhouse (1981) señala la necesidad de que el profesor debería ser un investigador/observador, comprendiendo que deben tener claro que su función es desarrollar de manera positiva la enseñanza y velar por hacer cada vez mejor las cosas, es posible que dicho proceso no esté siendo efectivo ni esté generando las suficientes oportunidades para la gestión académica, lo cual limitaría la expectativa de que los docentes por ejemplo sean investigadores.

Evaluación: aunque la cifra es alentadora, pues entre los docentes parcialmente de acuerdo y completamente de acuerdo, el 12% restante pone en alerta los métodos y prácticas que se están llevando a cabo para la autoevaluación institucional, lo cual puede indicar una revisión necesaria a dicho método pedagógico.

3. Siempre que se identifican las oportunidades de mejora en el proceso de autoevaluación institucional, estas se consolidan en metas en el Plan de Mejoramiento

Figura 5***Oportunidades de mejora***

Descripción: Con cifras exactamente iguales a la pregunta anterior, la población en su mayoría considera que efectivamente siempre que se identifican las oportunidades de mejora en el proceso de autoevaluación institucional, estas se consolidan en metas en el Plan de Mejoramiento. Sin embargo, tal cual se expresó en la anterior gráfica, las percepciones se encuentran divididas; es decir sigue habiendo un 12% que rechaza totalmente esta apreciación y un 23% que son imparciales.

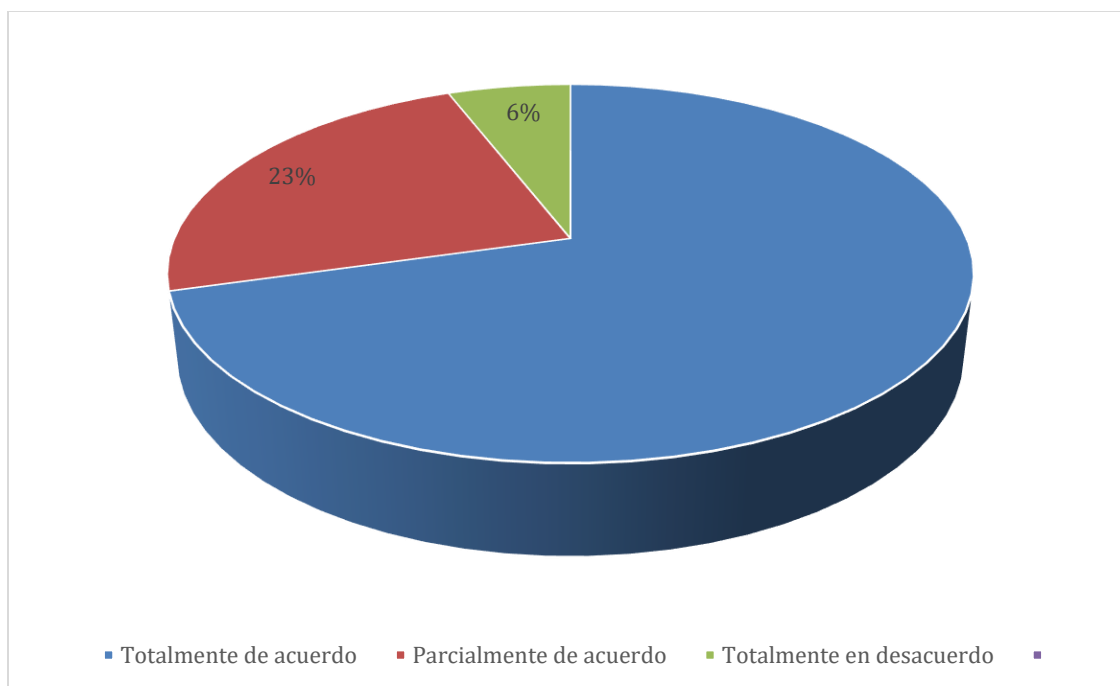
Interpretación: Es preocupante que siendo muy importante la propuesta de mejoramiento y autoevaluación institucional que viene desde el Ministerio de Educación nacional con el formato propuesto en la guía 34, el total de los docentes no se apropian de él ni lo interiorizan, no lo hacen suyo y eso es uno de los principales obstáculos para realmente cumplir con las políticas. Al respecto, Martínez (2000) explica que es fundamental que quienes practican la enseñanza, deberían ser responsables con los procesos de reflexión e investigación, y desarrollar estrategias para que estas sean efectuadas de forma verdadera. En otras palabras, no puede haber mejoramiento si el docente no está convencido de que la autoevaluación es positiva para la institución educativa y que de él depende el mejoramiento de la institución.

Evaluación: Tras la constante cifra del 12% de docentes que se encuentran en total desacuerdo, estas respuestas permiten comprender que, si bien en la mayoría de los casos pueden implementarse estas mejoras como metas para el Plan de Mejoramiento, aún queda una cifra en la cual debe trabajarse para reducir dicho porcentaje de faltas y deficiencias, y analizar el porqué de sus apreciaciones y desacuerdos.

4. La implementación del Plan de Mejoramiento, como resultado del proceso de autoevaluación, es liderado por los directivos e implementado por los profesores de la IED

Figura 6

Oportunidades de mejora

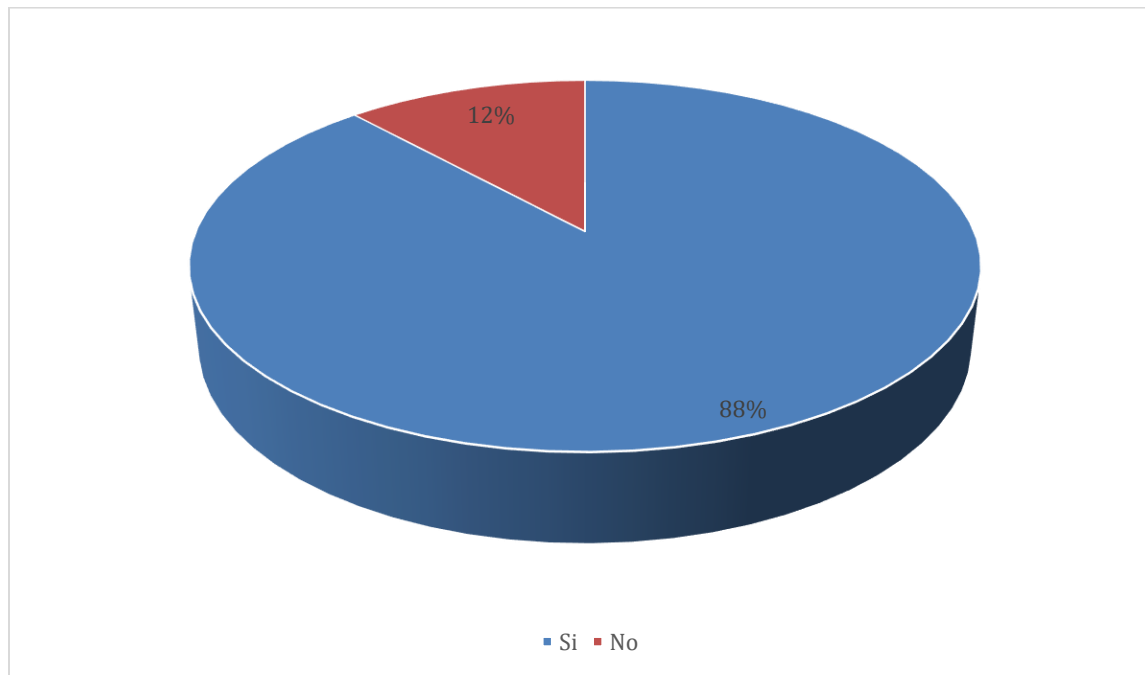


Descripción: En esta pregunta, solo se mantiene la población que está parcialmente de acuerdo (23%) frente a que el Plan de Mejoramiento, como resultado del proceso de autoevaluación, es liderado por los directivos e implementado por los profesores de la IED; pues quienes estaban en desacuerdo en las preguntas anteriores, en estas tuvieron una disminución significativa del 6%, y el porcentaje de quienes lo están totalmente aumentó al 71%.

Interpretación: Pese a que la mayoría de la población afirma que estos procesos son liderados por los directivos e implementados por los docentes, es importante recordar que es trascendente “el perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores” (Stenhouse, 1981, p. 218), es decir que si esto no se da en un 100%, no solo habrían limitaciones en el plan de mejoramiento, sino que este no podría suplir todas las necesidades y expectativas de la IED en este sentido.

Evaluación: Partiendo de las faltas y áreas de oportunidad que expresa el 6% que se pronuncian en total desacuerdo, se considera necesario el análisis y las propuestas de nuevas prácticas docentes que favorezcan a la correcta implementación del Plan de Mejoramiento Institucional, con la finalidad de erradicar ese mínimo porcentaje e incrementar el de profesores que están en total acuerdo con el liderazgo directivo y las prácticas docentes como un trabajo en conjunto para la mejora institucional.

5. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta efectiva que permite el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y las prácticas pedagógicas del profesorado

Figura 7***Desempeño académico de los estudiantes***

Descripción: Tal cual se observa en la figura, la mayoría de la población entrevistada (88%) considera que el Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta efectiva que permite el mejoramiento del desempeño académico, tanto en estudiantes como en docentes, sin embargo, un 12% respondió negativamente a ello, ya sea porque no está de acuerdo o no considera que en su institución se lleve de forma adecuada.

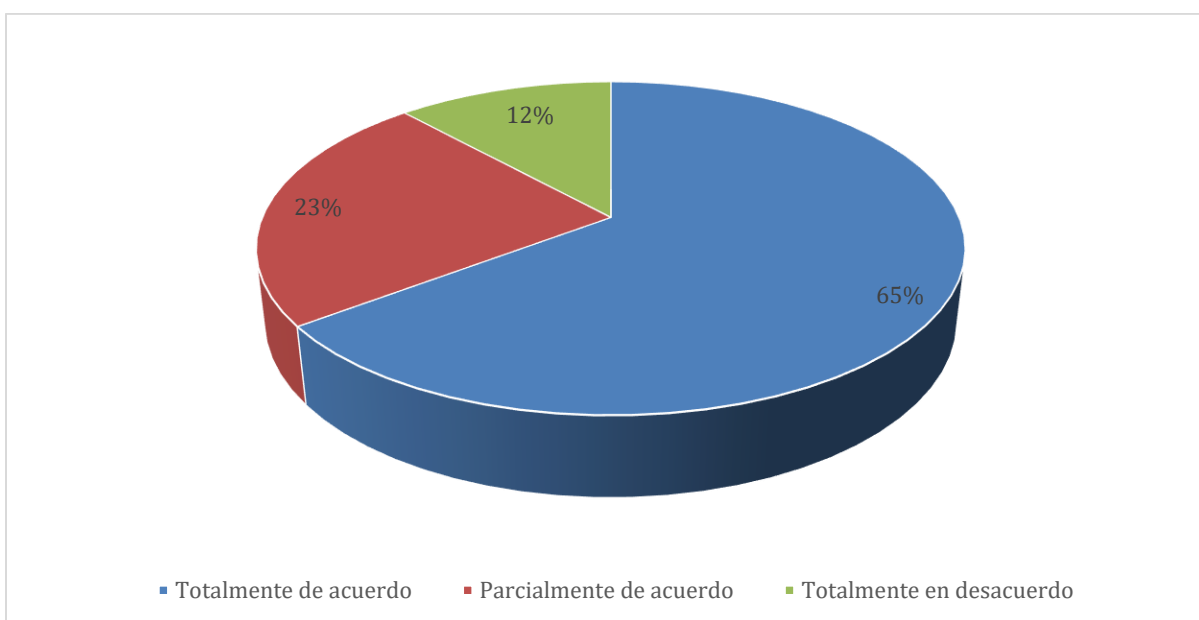
Interpretación: Porlán (1998) considera que los docentes deberían hacer “algo más que reflexionar sobre los problemas prácticos que se generan en el trabajo profesional” (p. 132) con el fin de contribuir con el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, al existir un 12% de la población que considera negativas estas proposiciones con respecto al Plan de Mejoramiento como herramienta y estrategia efectiva, se puede suponer un cierto déficit en el modelo pedagógico de la institución o bien una limitación para que exista un avance continuo de dicho conocimiento.

Evaluación: Aunque el porcentaje de apreciación negativa no fue muy significativo, sí sería importante revisar las prácticas y modelos pedagógicos que se aplican en la institución, a fin de analizar por qué ese 12% no está convencido en la efectividad del Plan de Mejoramiento.

6. El Plan de Mejoramiento Institucional es un instrumento que posibilita realizar el seguimiento a las metas propuestas.

Figura 8

Seguimiento a las metas propuestas



Descripción: De nuevo vuelven a dividirse las apreciaciones con respecto a una pregunta, en este caso frente si el Plan de Mejoramiento es un instrumento que posibilita realizar el seguimiento a las metas propuestas. Aunque la mayoría (65%) consideran estar en total acuerdo, sigue habiendo un margen de percepciones que o son parciales (23%), o definitivamente rechazan esta afirmación.

Interpretación: Es preocupante si se suman los porcentajes que no fueron del todo positivos, ver que no hay una confianza en el Plan de Mejoramiento y las virtudes o beneficios que este pueda otorgar a las proyecciones que se esperan en las IED. Sin embargo, es posible que esto se deba a las limitantes que tiene la Guía 34, con respecto a que no comprende “una propuesta de

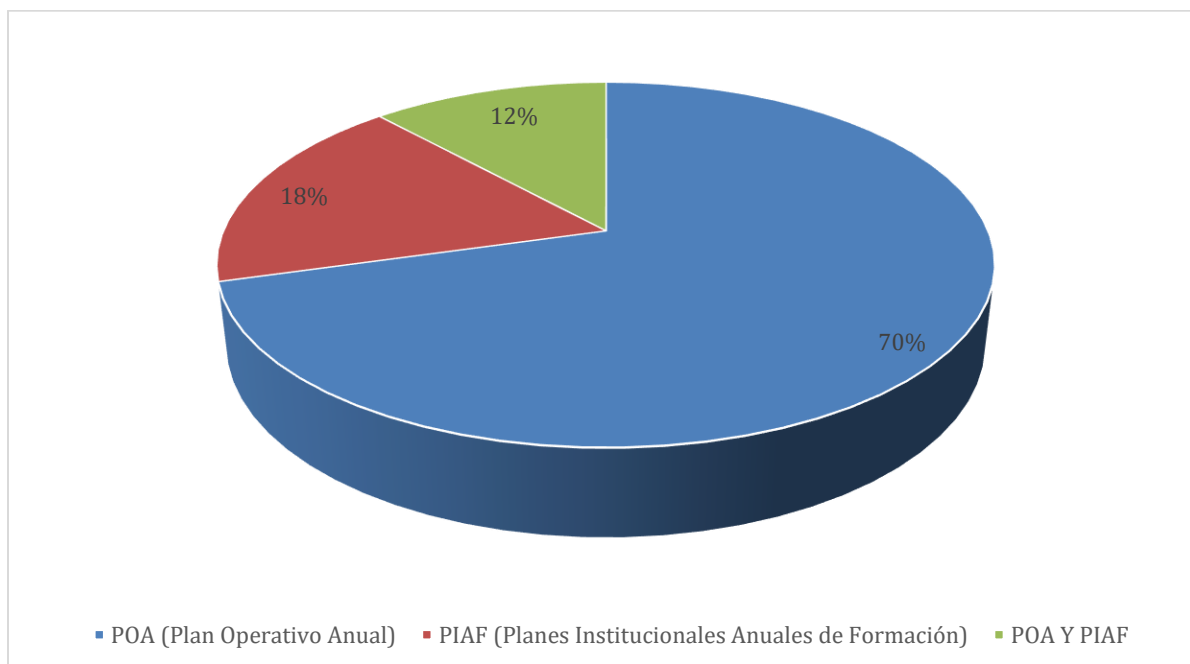
instrumentos de auto-evaluación que puedan implementar las directivas de las instituciones educativas” (Díaz et al., 2016, p. 53), dado que son ellos los responsables de las metas en general que se proponen, y lo ideal sería poder tener una retroalimentación de dicho Plan también con sus propias perspectivas.

Evaluación: Resulta favorable que la mayoría de los docentes puedan dar constancia de que el Plan de Mejoramiento Institucional se encamina a dar seguimiento a metas planteadas en el ámbito educativo, sin embargo, hay que revisar si dicho plan aplica herramientas y estrategias para el desarrollo de nuevos métodos y practicas pedagógicas, que pueden ser algunas limitantes para el logro de metas.

7. Es indispensable que el Plan de Mejoramiento Institucional esté articulado con las metas propuestas en:

Figura 9

Articulación Plan de Mejoramiento Institucional



Descripción: Tal cual se observa, solo el 12% de los docentes considera indispensable que el Plan de Mejoramiento Institucional se articule con las metas propuestas tanto en el POA como en los PIAF, que sería lo ideal a fin de que este pueda ser totalmente efectivo. Por otro lado, se observa que dan más importancia a que este se dé en una forma más operativa (70%) que formativa (18%).

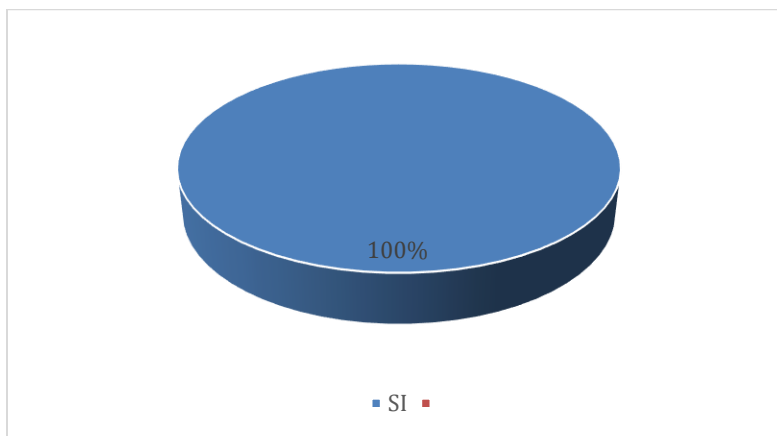
Interpretación: De acuerdo con Dussán y Valderrama (2020), es importante “saber decidir qué mejorar, cuánto, cuándo, cómo, por qué y para qué, son destrezas profesionales que debemos desarrollar en los evaluadores y autoevaluadores” (p. 38). Desde esta perspectiva, si los docentes no comprenden la importancia del Plan de Mejoramiento y lo indispensable que es tanto en los POA como en los PIAF, se podría pensar que muchos de ellos tienen un desconocimiento que puede limitar el progreso y desarrollo institucional. Pues al no comprender su importancia, no le dan el valor que se necesita.

Evaluación: Sería necesario considerar las posturas y metas que presentan tanto el POA como el PIAF, para revisar y poder deducir por qué los docentes prefieren que el Plan de Mejoramiento Institucional se apegue mayormente al POA y no están convencidos en su totalidad de que se requiere en su conjunto en ambos planes.

8. Dentro de las metas del Plan de Mejoramiento Institucional se contemplan acciones pedagógicas frente al uso de los resultados de las Pruebas Saber en relación con la enseñanza y evaluación en el aula en las diferentes áreas del saber.

Figura 10

Resultados de las Pruebas Saber

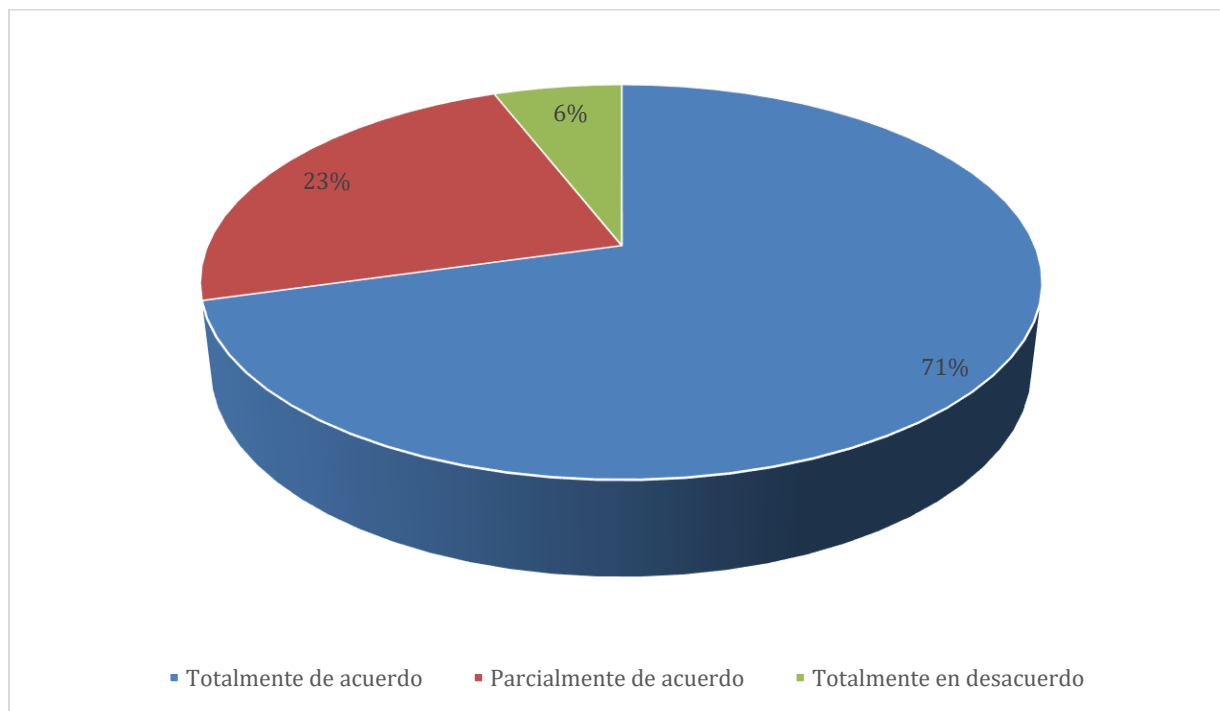


Descripción: En esta gráfica se observa un acuerdo total por parte de los docentes, dando el 100% a una respuesta afirmativa con respecto a si dentro de las metas del Plan de Mejoramiento Institucional se contemplan acciones pedagógicas frente al uso de los resultados de las Pruebas Saber en relación con la enseñanza y evaluación en el aula en las diferentes áreas del saber.

Interpretación: Con respecto a las acciones pedagógicas que se contemplan en el Plan de Mejoramiento Institucional, los docentes responden afirmativamente ante la relación que existe entre la enseñanza y evaluación en el aula de clases, según los diferentes campos del saber. Esto contrasta con los postulados de Díaz (2021), cuando refiere se tiene una actitud de “resistencia y un desinterés absoluto por la Prueba Saber en la gran mayoría de los profesores” (p. 141), pues tal cual se observa, por el contrario, todos sin excepción alguna son conscientes del valor que estas tienen y la preparación que en consecuencia se hace desde las aulas.

Evaluación: Sería importante considerar por qué si la totalidad de docentes encuestados consideran que el Plan de Mejoramiento Institucional sí contempla las acciones pedagógicas para garantizar buenos resultados, y sus objetivos y metas definidos por cumplir están en sintonía con el desarrollo del conocimiento que evidencian las Pruebas Saber, muchos cuestionan su efectividad.

9. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de las metas estratégicas del plantel educativo.

Figura 11***Cumplimiento de las metas estratégicas***

Descripción: La mayoría de la población encuestada (71%), señala que efectivamente el Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de metas estratégicas del plantel educativo, mientras que un 23% consideran solo parcialmente la importancia del Plan para dicho cumplimiento, y un 6% no lo consideran necesario.

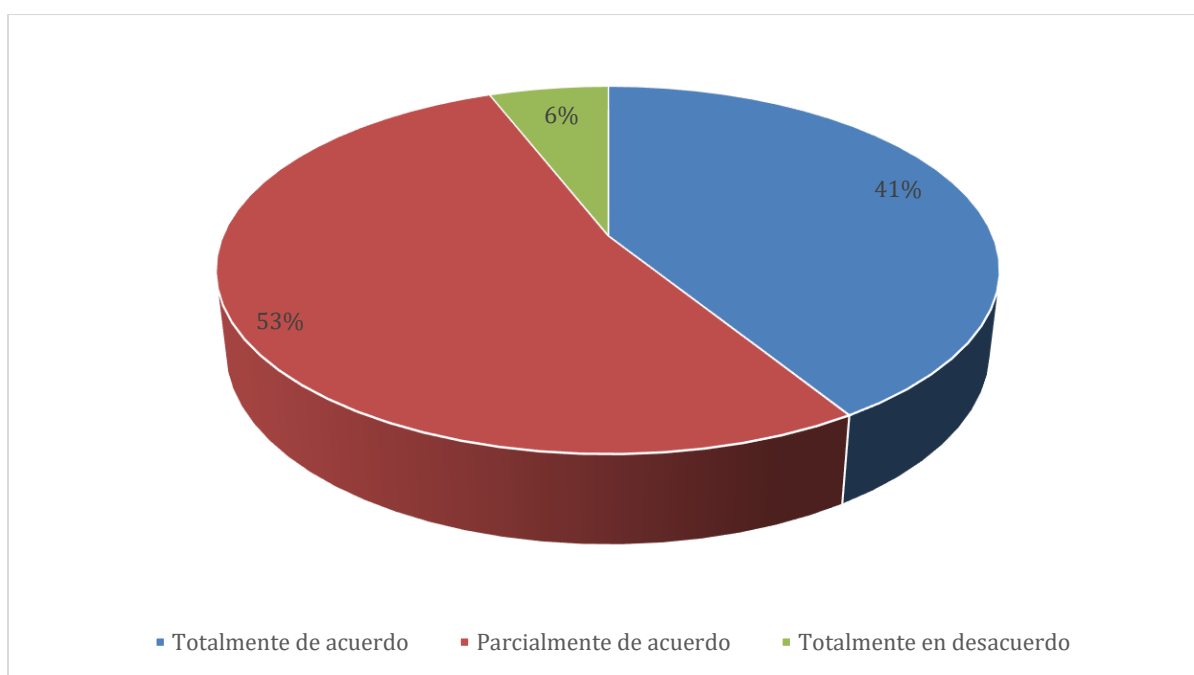
Interpretación: Tal cual lo señala el Mineducación (2008), el Plan de Mejoramiento tiene un proceso de seguimiento y evaluación, que determina si este cumple con los objetivos y metas del plan mismo. Es posible que este mismo proceso se lleve a cabo en relación con las metas que establecen las IED, lo cual deberían reconocer la totalidad de los docentes. Sin embargo, en este caso tanto un 6% que está totalmente en desacuerdo como el 23% que son parciales en su respuesta, ponen en duda que esta herramienta contribuya de forma efectiva y estratégica en el plantel educativo.

Evaluación: Frente a estos resultados, sería necesario considerar qué otras herramientas pueden ser utilizadas para el cumplimiento de metas pedagógicas del plantel educativo, pues, aunque la mayoría responde afirmativamente, es posible que también puedan tomarse otras herramientas que puedan resultar adecuadas y eficientes para el desarrollo de las metas institucionales.

10. Las metas y los objetivos establecidos en las anteriores vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional de la IED donde laboro se han alcanzado de manera satisfactoria.

Figura 12

Vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional



Descripción: Un porcentaje del 41% de la población, afirman que las metas y los objetivos establecidos en las anteriores vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional de la IED donde laboran, se han alcanzado de manera satisfactoria. La mayoría (53%) por su parte señalan que solo se han alcanzado de forma parcial y un 6% están totalmente en desacuerdo.

Interpretación: Teniendo en cuenta que el Plan de Mejoramiento comprende unas etapas en las cuales, además de revisar la identidad institucional, analizar la pertinencia del PEI en relación con

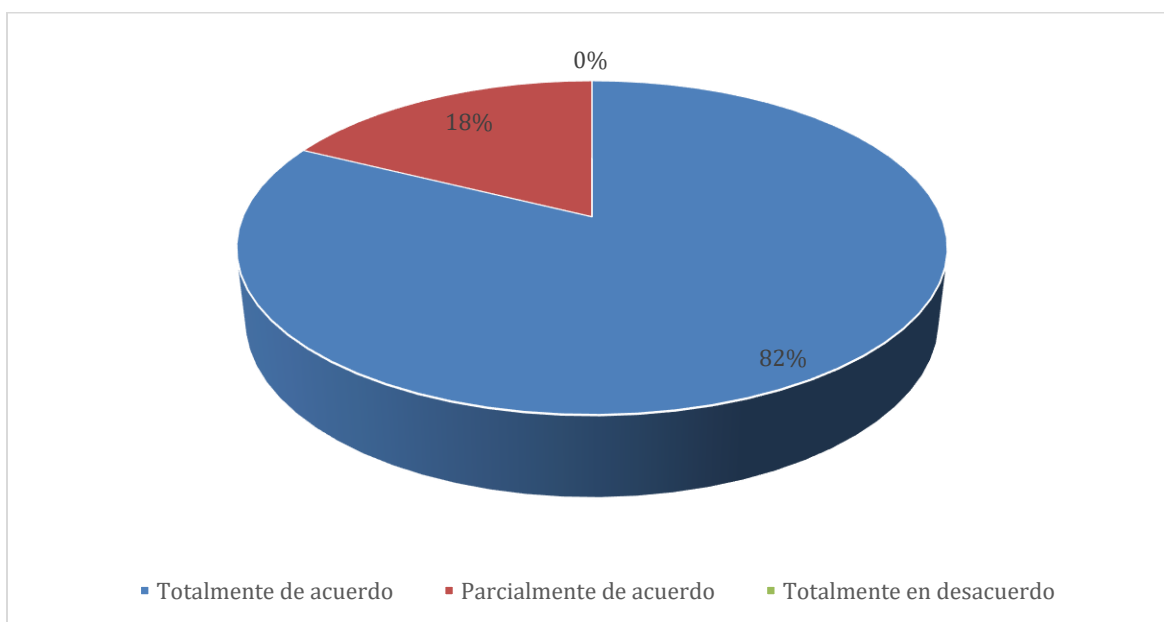
el funcionamiento de la IED y con el proceso de integración institucional, también se establece la definición de acuerdos sobre la misión y principios institucionales según Mineducación (2008). Esto indica que, si el total de la población o por lo menos un 80% no afirman que dichos alcances se han efectuado, está fallando a lo mejor el método pedagógico.

Evaluación: Dado que la correcta aplicación de herramientas pedagógicas puede incrementar el porcentaje de metas cumplidas completa y satisfactoriamente, es fundamental que estas se articulen con los planes de mejoramiento, y en ese sentido, si no se están realizando este tipo de procesos, es fundamental indagar por qué y revisar las fallas de los que sí se apliquen.

11. El cumplimiento de las metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Institucional, es una responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes

Figura 13

Responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes



Descripción: El 82% de la población, afirma que está de acuerdo en su totalidad, en que la responsabilidad del cumplimiento de las metas establecidas en el Plan de Mejoramiento

Institucional, debe ser compartida entre directivos docentes y docentes, mientras que un 18% solo lo considera parcialmente. Cabe resaltar que en esta pregunta nadie señaló estar en desacuerdo.

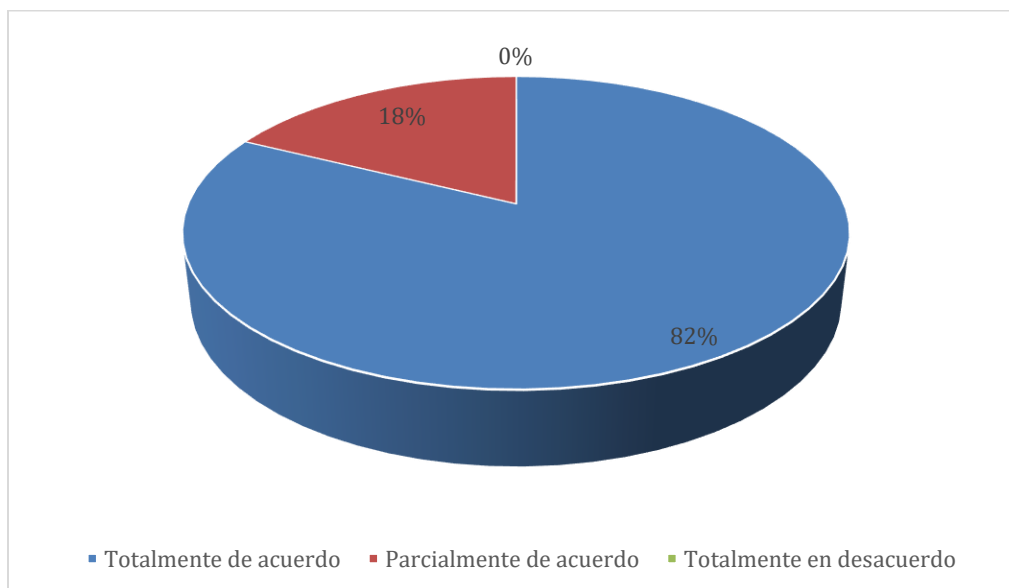
Interpretación: Como la mayoría de la población coincide con que la responsabilidad de dicho cumplimiento es compartida, es fundamental tener en cuenta que el proceso de evaluación según Valero (2016) debe enfocarse en acciones activas que vayan en la misma línea de los intereses de quienes participan, a fin de lograr las metas propuestas. En este sentido, esto indicaría que como se comparten las responsabilidades, también deben compartirse los logros institucionales.

Evaluación: Teniendo presente que una parte de docentes encuestados considera parcialmente dicha responsabilidad, se considera necesario consultar cuáles son las razones que tienen para afirmar que no están de todo en acuerdo de lo que se plantea.

12. El Plan de Mejoramiento Institucional es una oportunidad para realizar un seguimiento más efectivo al diseño pedagógico curricular de las áreas (plan de estudios, enfoque metodológico, recursos de aprendizaje, evaluación de los estudiantes)

Figura 14

Seguimiento al diseño pedagógico curricular



Descripción: Desde una mirada estadística, se observa una tendencia a la opinión igual en este grupo de preguntas, pues a responder la pregunta anterior y esta, guardan la misma proporción de porcentaje en la respuesta; esto indica que la misma población (82%,) que respondió sobre la responsabilidad compartida que se explicó con anterioridad, en esta ocasión afirman que están de acuerdo en que el plan de mejoramiento institucional es una oportunidad para realizar un seguimiento efectivo al diseño pedagógico curricular, y el 18% restante considera que esa oportunidad se da solo parcialmente.

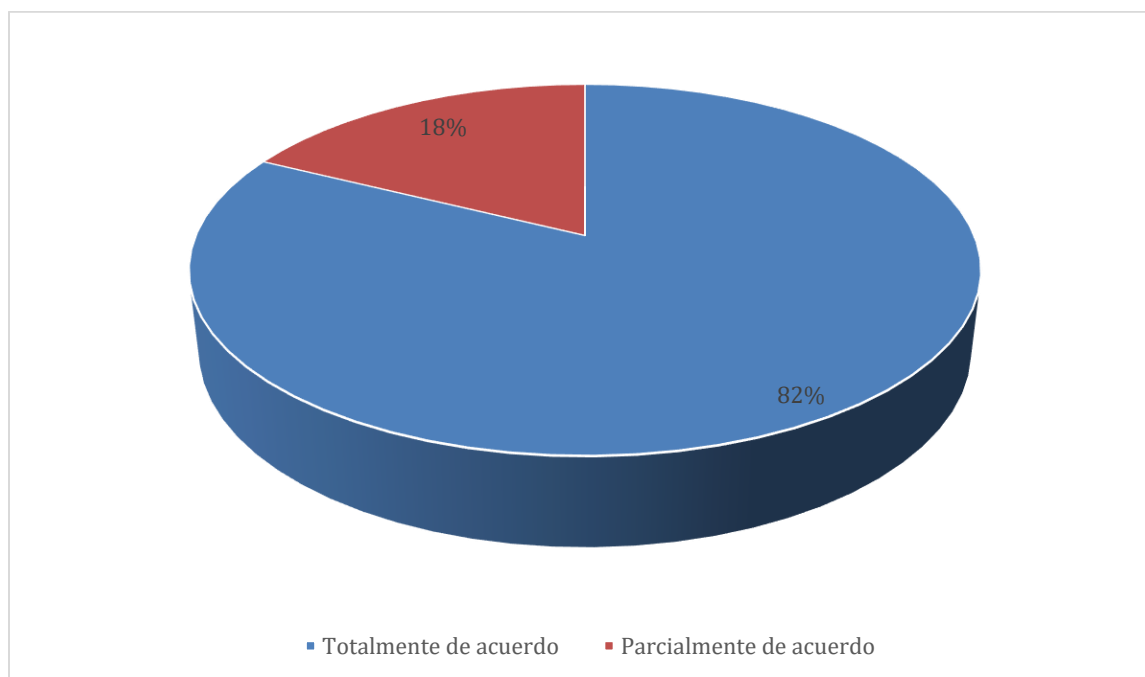
Interpretación: Teniendo presente que en el diseño pedagógico se define “lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes” (Mineducación, 2008, p. 29), es curioso que un 18% de la población considere que el Plan de Mejoramiento parcialmente brinda la oportunidad de hacer un seguimiento efectivo a dicho diseño pedagógico, dado que precisamente este se lleva a cabo para evaluar y valorar si los estudiantes están aprendiendo lo que deben aprender.

Evaluación: es necesario revisar la variación de prácticas pedagógicas que se desarrollan en articulación con los planes de mejoramiento institucional, y los diversos recursos de aprendizaje y evaluación de los currículos, a fin de indagar si estos son efectivos.

13. Dentro del Plan de Mejoramiento, a partir de área de gestión académica se proponen objetivos frente a los componentes de gestión de aula (planeación de clases, estilo pedagógico, y evaluación de aula)

Figura 15

Objetivos gestión de aula



Descripción: De nuevo siguiendo la tendencia a responder igual por parte de la población, se observa que la mayoría de docentes (82%), considera que el Plan de Mejoramiento institucional sí propone objetivos frente a los componentes de gestión del aula, mientras que el 18% restante percibe que solo parcialmente se proponen dichos objetivos.

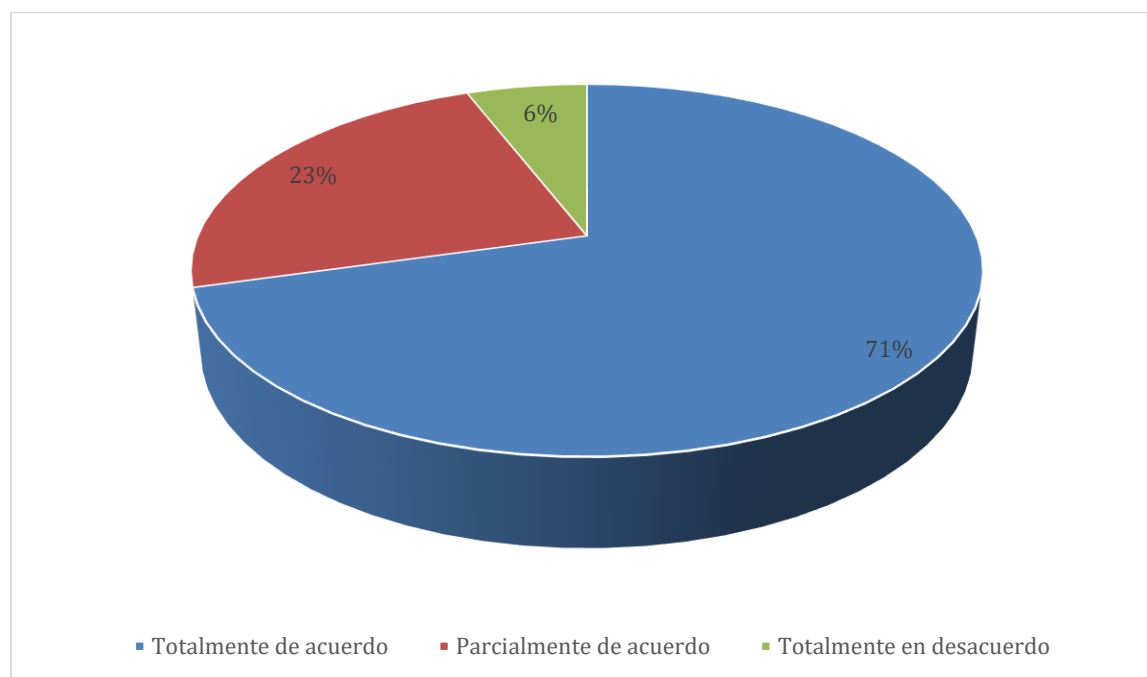
Interpretación: Dado que el Plan de Mejoramiento depende en gran parte de las prácticas pedagógicas y estas tienen como fin “organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias” (Mineducación, 2008, p. 29), es importante comprender que, si un 18% solo están parcialmente de acuerdo, es porque falta proponer objetivos que puedan en su totalidad, garantizar una adecuada gestión del aula.

Evaluación: Se considera importante revisar estrategias que puedan facilitar el desarrollo de elementos que, desde el Plan de Mejoramiento, puedan contribuir con una gestión de aula óptima.

14. La implementación del Plan de Mejoramiento Institucional incide en las prácticas pedagógicas institucionales

Figura 16

Prácticas pedagógicas institucionales



Descripción: En esta pregunta vuelven a estar divididas las apreciaciones, siendo en su mayoría de nuevo (71%), quienes están totalmente de acuerdo en que la implementación del Plan de mejoramiento institucional repercute en las prácticas pedagógicas institucionales. Sin embargo, un 23% del profesorado asumen que el plan solo incide parcialmente y un 6% lo niega en su totalidad.

Interpretación: Tal cual se mencionó con anterioridad, Araceli De Tezanos (s.f.) afirma que el saber pedagógico es posible por la práctica, reflexión y tradición del oficio, y que además la práctica se constituye diariamente, la reflexión en el proceso a través de la crítica con las

estructuras disciplinarias, y finalmente la tradición es posible mediante la acumulación del saber sobre la profesión. Desde esta perspectiva, dado que la mayoría de docentes (71%) consideran efectiva la incidencia del Plan en dichas prácticas pedagógicas, puede decirse que en su mayoría los procesos anclados al saber pedagógico también resultan ser eficientes, aunque lo ideal sería que fuesen en un 100%.

Evaluación: Resulta alarmante el 6% de la población que considera que el plan de mejoramiento no incide en las prácticas pedagógicas, por lo que se vuelve necesaria una revisión detallada de los métodos pedagógicos y el diseño de estrategias efectivas para llevar a cabo su correcta adecuación al plan de mejoramiento institucional.

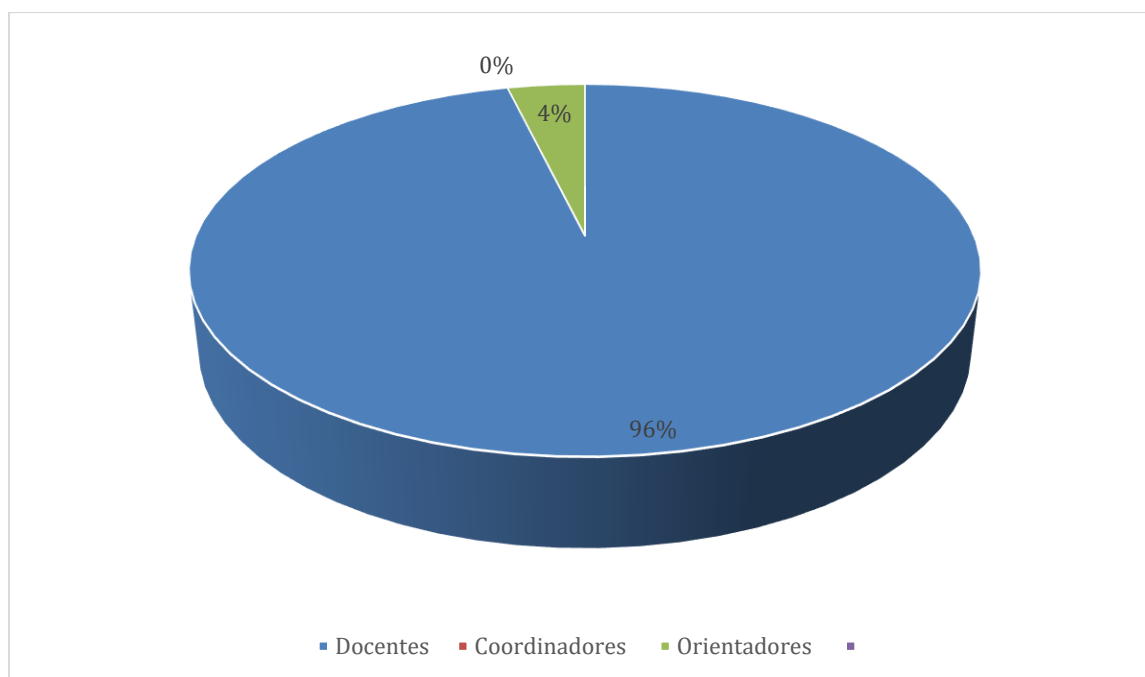
Finalmente cabe mencionar que en términos generales, las temáticas de este apartado tuvieron que ver con: Apertura al diálogo en la institución; Participación mayoritaria por parte de los docentes más experimentados; Compromiso y apertura por parte de los docentes para dialogar cuestiones referentes a la mejora educativa en su institución; La autoevaluación permite encontrar áreas de oportunidad en la gestión académica; Liderazgo directivo e implementación docente del Plan de Mejoramiento Institucional; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta útil para la mejoras estudiantiles y docentes; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta para cumplir y dar seguimiento a las metas propuestas; Complementación y articulación de objetivos y metas entre el Plan de Mejoramiento Institucional y los planes POA y PIAF; Metas del Plan de Mejoramiento Institucional que contemplen acciones pedagógicas en el aula; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta principal para el cumplimiento de metas pedagógicas del plantel; Cumplimiento satisfactorio de metas y objetivos establecidos en los anteriores planes de mejoramiento institucional; Responsabilidad compartida en el cumplimiento de metas; Oportunidad para dar un seguimiento efectivo al diseño pedagógico curricular desde el plan de mejoramiento institucional; Propuestas de objetivos frente a los componentes de gestión de aula dentro del plan de mejoramiento institucional; e Incidencia del Plan de Mejoramiento institucional en las prácticas pedagógicas.

Anexo C) Análisis Instrumento de percepción Colegio Nueva Zelandia

¿Qué rol desempeña en la IED?

Figura 17

Rol desempeñado en la IED



Descripción: A diferencia de la distribución de roles en la anterior institución, en esta no hay coordinadores, solo un 4% son orientadores, y la mayoría (96%) también son docentes.

Interpretación: Es importante tener en cuenta que el rol del docente es relevante dada su responsabilidad en la formación y construcción de experiencias que sean significativas a nivel educativo para que los estudiantes participen de manera activa en su proceso de aprendizaje, y se conviertan tal cual lo sugiere Ortiz (2013) en “pensadores críticos y participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, por lo cual es necesario que el docente sea un profesional reflexivo, que de manera crítica valore sus prácticas evaluativas, tome decisiones y proponga alternativas de solución y mejoramiento” (Ortiz, 2013, p. 50). En este sentido ya que la mayoría de la población

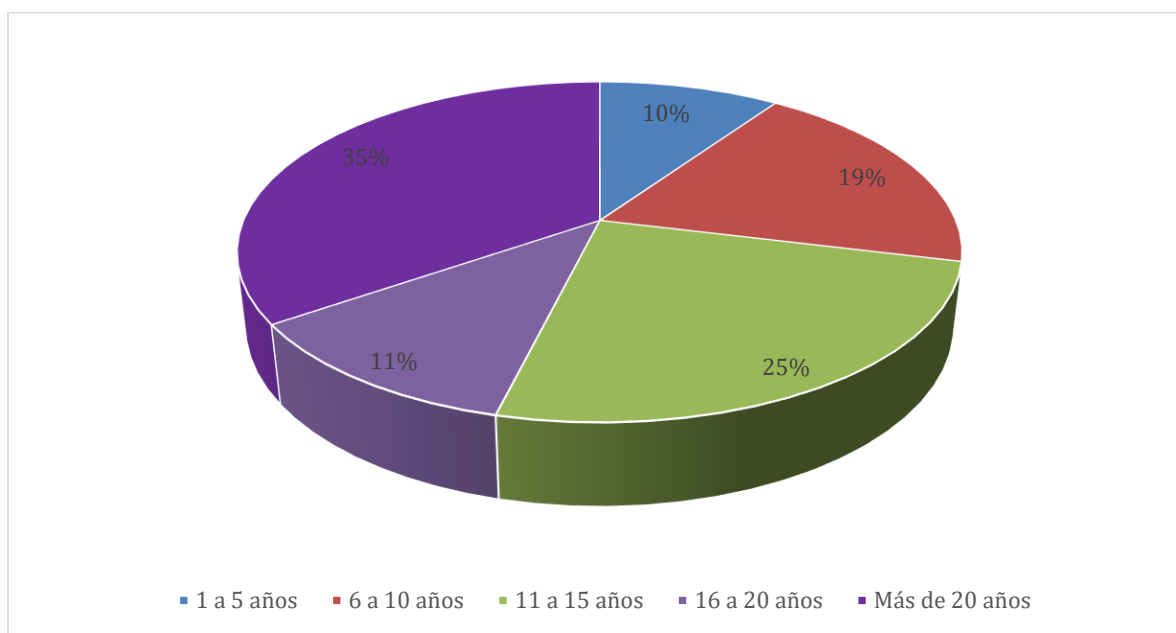
desempeña su función como docente, es necesario que vaya en la misma dirección de esto que propone el autor citado, a favor de la educación.

Evaluación: Sería importante evaluar por qué no hay coordinadores en la institución educativa, dado que en todo establecimiento deberían tener alguien que supervise los procesos educativos, antes de hacerlo las directivas.

¿Cuántos años de experiencia tiene en el sector educativo?

Figura 18

Experiencia en el sector educativo



Descripción: Al igual que en la anterior institución, la experiencia de la población está dividida en los años expuestos, siendo la mayoría un 35% de docentes que cuentan con más de 20 años de experiencia, un 25% de docentes entre 11 y 15 años en el campo profesional, seguido por el 19% de docentes que cuentan con experiencia de entre los 6 y 10 años, y solo un 11% tiene una experiencia de 16 a 20 años, y un 10% solamente de entre 1 a 5 años.

Interpretación: En términos generales se observa que la mayoría de la población cuenta con experiencia en el campo educativo, lo cual resulta ser beneficioso tanto para los procesos

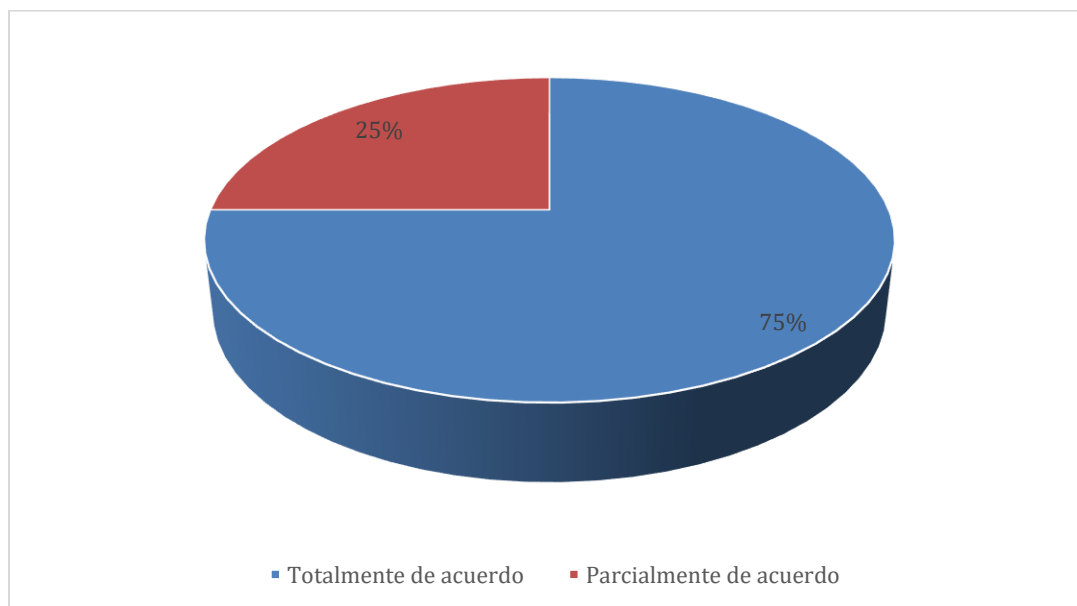
institucionales que se llevan a cabo; pues es de recordar que la experticia y la reflexión colectiva, es fundamental para generar cambios y facilitar un proceso de mejoramiento como lo plantean Landi y Palacios (2010).

Evaluación: Aunque el mayor índice de porcentaje corresponde a los docentes con más de 20 años de experiencia, prevalecen en conjunto los profesores que tienen menos de 15 años en el campo educativo; lo cual hace evidente que las respuestas para esta investigación se harán desde diferentes perspectivas.

- 1 El proceso de autoevaluación institucional en la IED donde usted labora se está realizando en escenarios de diálogo, participación y comprensión colectiva entre todos los actores que conforman el establecimiento educativo (padres, estudiantes, docentes, directivos)

Figura 19

Proceso de autoevaluación institucional

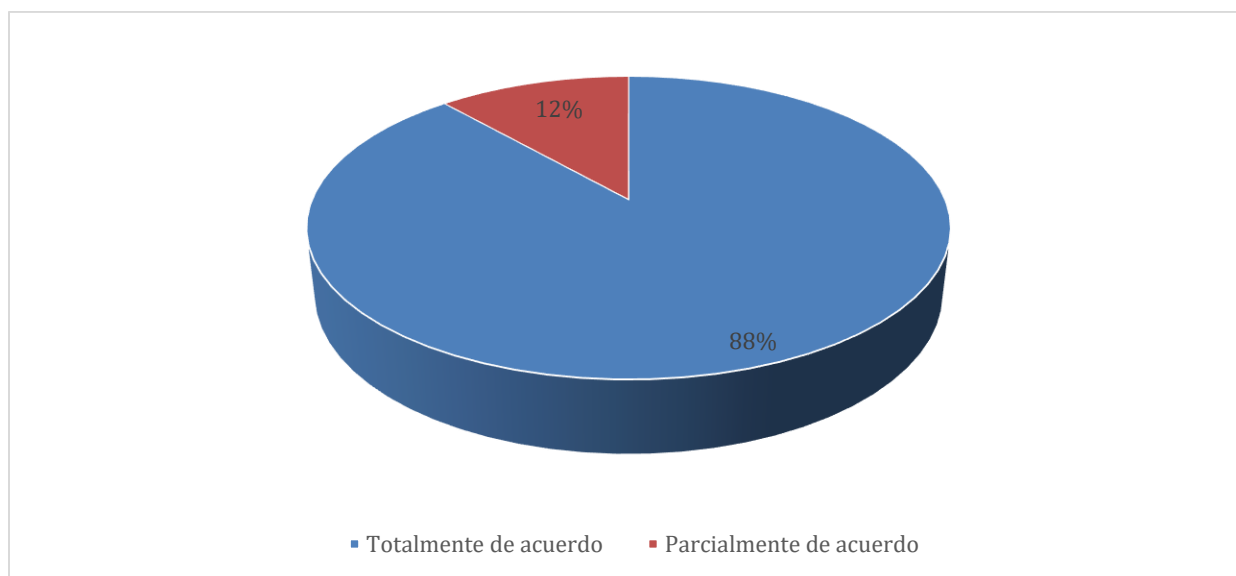


Descripción: La mayoría de la población (75%) considera que el proceso de autoevaluación en su institución se está realizando en escenarios de diálogo, participación y comprensión colectiva entre todos los actores que conforman el establecimiento educativo, mientras que el 25% restante consideran que ello se cumple solo parcialmente. Es de resaltar que por lo menos no hubo docentes que estuvieran totalmente en desacuerdo.

Interpretación: Unos totalmente de acuerdo y otros parcialmente, pero en general la población señala la efectividad de dicho proceso en la institución. Al respecto, es importante señalar que pese a que la autoevaluación contribuye con el desarrollo de estrategias educativas dado que identifica fallas en los procesos pedagógicos entre otros, tal y como lo sugiere Serrano (2002) “hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el currículum y descubrir actividades académicas atractivas” (p. 253), eso se lograría posiblemente también si se fortalece dicho proceso de evaluación que, como se observó resulta ser efectivo a nivel institucional.

Evaluación: Resulta sumamente alentador que el proceso de autoevaluación institucional se lleve a cabo dentro de los marcos de diálogo y la participación colectiva, a pesar del 25% de opiniones que sostienen que solo se da parcialmente. Será necesario tener este porcentaje muy presente para reducir la cifra y que el proceso de autoevaluación institucional se realice con toda la comprensión de padres, estudiantes, docentes y directivos.

2. La autoevaluación institucional se está realizando como un mecanismo que permite identificar oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica.

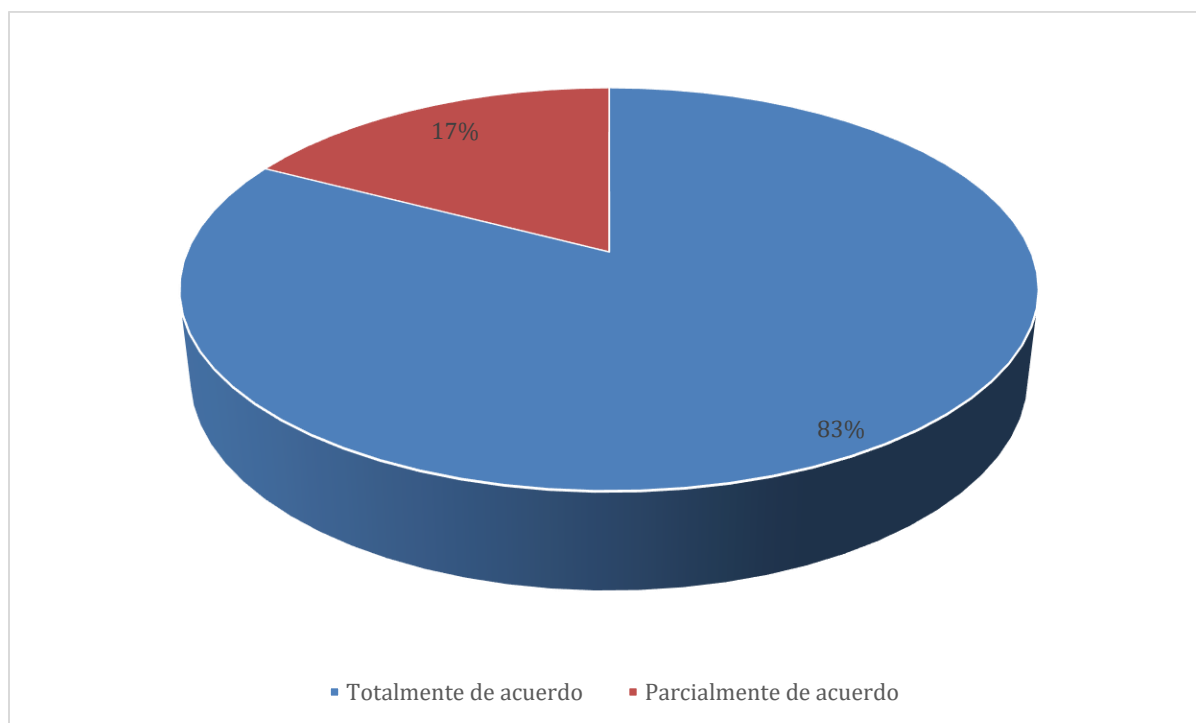
Figura 20***Oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica***

Descripción: En su mayoría de nuevo, el 88% de la proposición, considera que la autoevaluación se está realizando como un mecanismo que permite identificar oportunidades para el mejoramiento de la gestión académica, mientras que un 12% solo afirman que se da parcialmente.

Interpretación: Pese a que la mayor parte de la población está de acuerdo totalmente como lo planteado en esta pregunta, es fundamental entender que este proceso debería en su totalidad implicar una posibilidad para mejorar la gestión académica, y no caer en lo que mencionan Tamayo et al. (2016) en cuanto a que “cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando” (p. 33), pues en ese caso, se comprendería la población que solo está de acuerdo de forma parcial.

Evaluación: Los datos de esta encuesta resultan favorables puesto que se comprende que la mayoría de docentes reconocen que con el proceso de autoevaluación institucional se pueden encontrar mejoras para la gestión académica. Sin embargo, por parte del 12% que considera como parciales estas oportunidades, será necesario prestar atención a sus objeciones para reducir este número y alcanzar la totalidad de acuerdos.

3. Siempre que se identifican las oportunidades de mejora en el proceso de autoevaluación institucional, estas se consolidan en metas en el Plan de Mejoramiento

Figura 21***Consolidación Plan de Mejoramiento***

Descripción: A diferencia de la anterior institución, las percepciones de la población de este establecimiento educativo son claras y no se inclinan en aspectos negativos. Un 83% de los docentes señala estar en total acuerdo con que siempre que se identifican las oportunidades de mejora en el proceso de autoevaluación institucional, estas se consolidan en metas en el Plan de Mejoramiento; mientras que el 17% restante lo está solo parcialmente.

Interpretación: Teniendo en cuenta que en general nadie de la población está totalmente en desacuerdo, puede pensarse que el proceso de autoevaluación sí resulta ser efectivo y aportante al Plan de Mejoramiento institucional, pues tal y como lo plantean Tamayo et al. (2016) cuando señala que dicho proceso tiene sus efectos en “la reconducción de los errores, en el estímulo del trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan

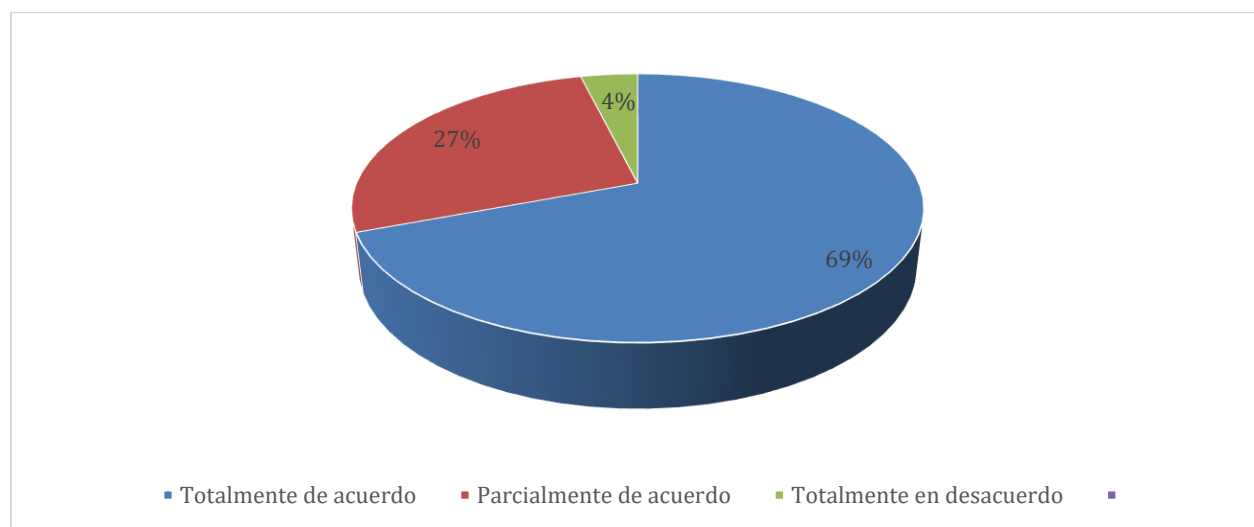
sentido a las prácticas de los maestros” (p. 34). En este sentido, es posible pensar que la institución tendrá más oportunidades de crecer.

Evaluación: resulta necesario tener presente las objeciones que hace el 17% para alcanzar mejores índices de metas y objetivos compartidos entre la institución y el Plan de Mejoramiento.

4. La implementación del Plan de Mejoramiento, como resultado del proceso de autoevaluación, es liderado por los directivos e implementado por los profesores de la IED

Figura 22

Liderazgo directivos y profesores



Descripción: Tal cual se observa en la gráfica, las percepciones en esta pregunta se encuentran divididas y a diferencia de las que se han realizado hasta el momento para esta institución, en esta un 4% de la población está totalmente en desacuerdo con respecto a que la implementación del Plan de Mejoramiento, como resultado del proceso de autoevaluación, es liderado por los directivos e implementado por los profesores de la IED. Además de ello un 27% de los docentes consideran que la implementación del plan de mejoramiento se da parcialmente, pese a que la mayoría (69%) señalan estar totalmente de acuerdo.

Interpretación: Aunque sea en menor proporción, algunos docentes reconocen que se falla en el liderazgo de los directivos e implementación por parte de los docentes, en relación con la articulación entre el Plan de Mejoramiento y el aporte que le hace la autoevaluación, es de recordar

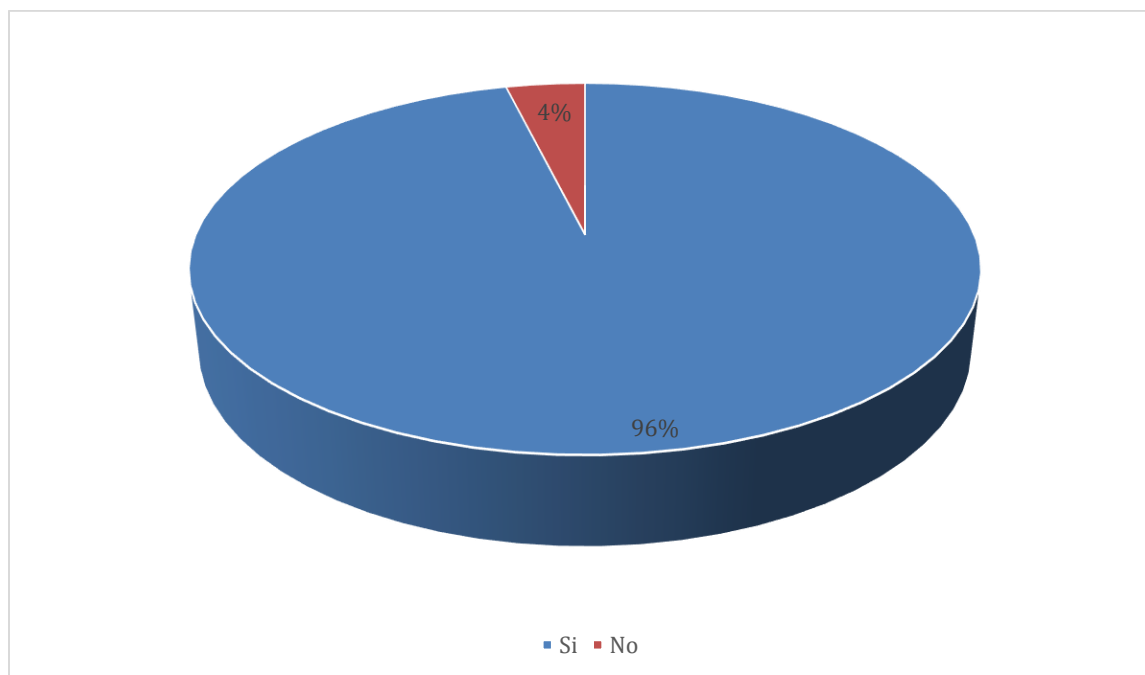
que tal cual señalan Tamayo et al (2016) la evaluación “supone compartir significados con los colegas que fungen como pares y construir un espejo que nos permita mirarnos de acuerdo con lo que caracteriza la profesión” (p. 34), resaltando que la autoevaluación es el primer paso para ello, por lo que no es comprensible del todo que algunos docentes no aprueben.

Evaluación: Aunque más de la mitad de los docentes concuerdan en que el plan de mejoramiento es el resultado de la autoevaluación, aún hay mucho que considerar para reducir las objeciones e inconformidades que presentan el resto de docentes encuestados frente al liderazgo directivo y la implementación del profesorado, lo cual requiere una suma atención.

5. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta efectiva que permite el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y las practicas pedagógicas del profesorado

Figura 23

Mejoramiento del desempeño académico



Descripción: Casi la totalidad de la población (96%) respondieron afirmativamente a que el Plan de mejoramiento es una herramienta efectiva que permite el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y las prácticas pedagógicas del profesorado, mientras que el 4% restante fue claro en que no es así.

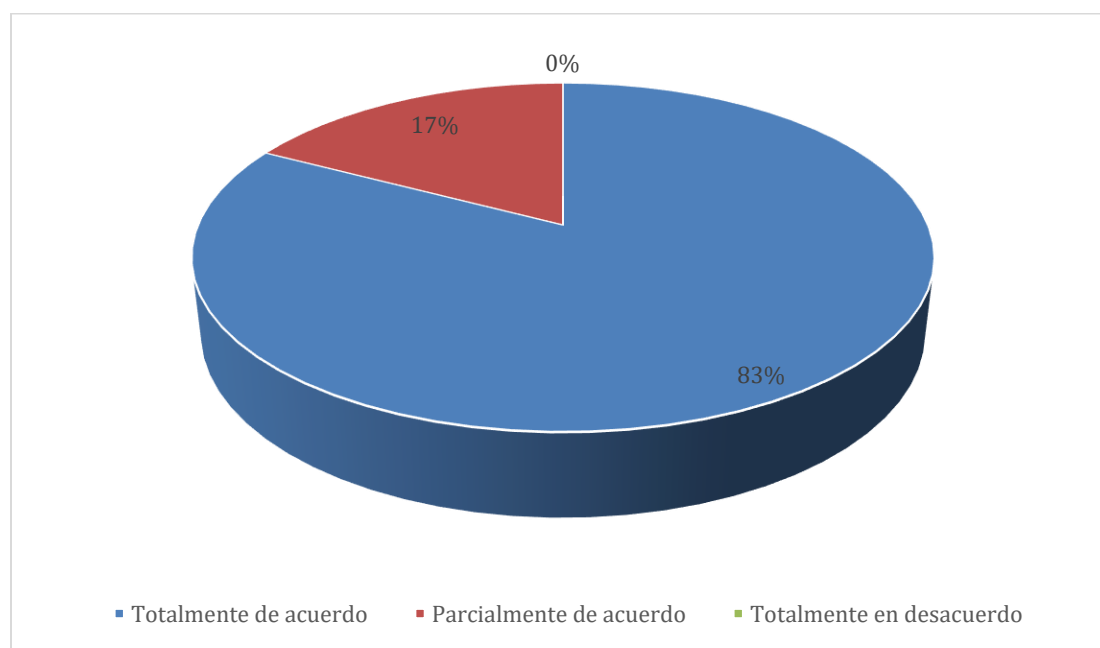
Interpretación: Dado que la mayoría de la población sí reconoce al Plan de Mejoramiento como herramienta y estrategia efectiva, es de resaltar que estos planes “son una propuesta que trata de impulsar las instituciones educativas para los procesos de cambio dirigidos, entre otros retos, a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (Gómez, 2014, p. 43), por lo que es fundamental que el 100% de la población esté convencida de ello.

Evaluación: Es necesario considerar las objeciones del 4% restante para identificar las áreas de oportunidad y desarrollo de prácticas pedagógicas que puedan aportar efectivamente al Plan de Mejoramiento.

6. El Plan de Mejoramiento Institucional es un instrumento que posibilita realizar el seguimiento a las metas propuestas.

Figura 24

Seguimiento a las metas propuestas



Descripción: El 83% de los docentes consideran que el plan de mejoramiento es un instrumento que posibilita el seguimiento a las metas propuestas, mientras que el otro 17% lo considera solo parcialmente.

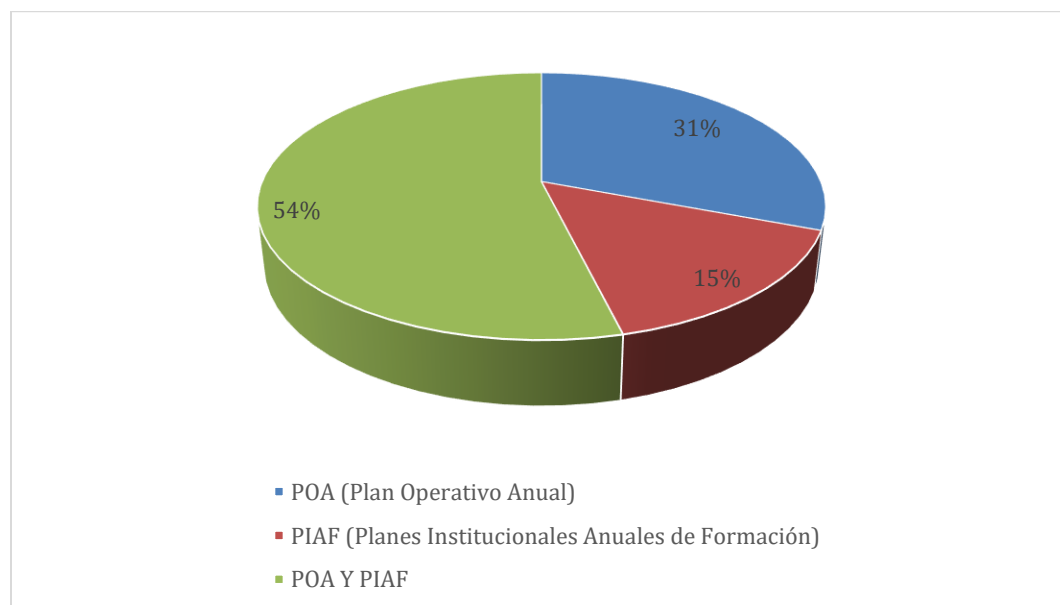
Interpretación: Dado que según Gómez (2014) los planes permiten la articulación con la política sectorial, debido a que “es una herramienta gerencial que orienta a las instituciones al logro de los resultados, al desarrollo y fortalecimiento de la institución” (Gómez, 2014, p. 46), es positivo que el total de la población reconozca que facilita un seguimiento a las metas institucionales, unos con un convencimiento en su totalidad y otros parcialmente.

Evaluación: Considerando que nadie está totalmente en desacuerdo, y una parte lo está de forma parcial, resulta claro que el plan de mejoramiento institucional es una herramienta de calidad que posibilita el seguimiento de metas y objetivos propuestos por las instituciones, ante lo cual solo queda ajustar ciertas prácticas docentes para perfeccionar los resultados.

7. Es indispensable que el Plan de Mejoramiento Institucional esté articulado con las metas propuestas en:

Figura 25

Articulación Plan de Mejoramiento Institucional



Descripción: A diferencia de la anterior institución, la mayoría de la población (54%) consideran que es indispensable que el plan de mejoramiento institucional se articule con el POA y los PIAF, lo cual evidencia un mayor conocimiento de su importancia; aunque un 31% solo lo atribuya a los POA y el 15% restante con los PIAF.

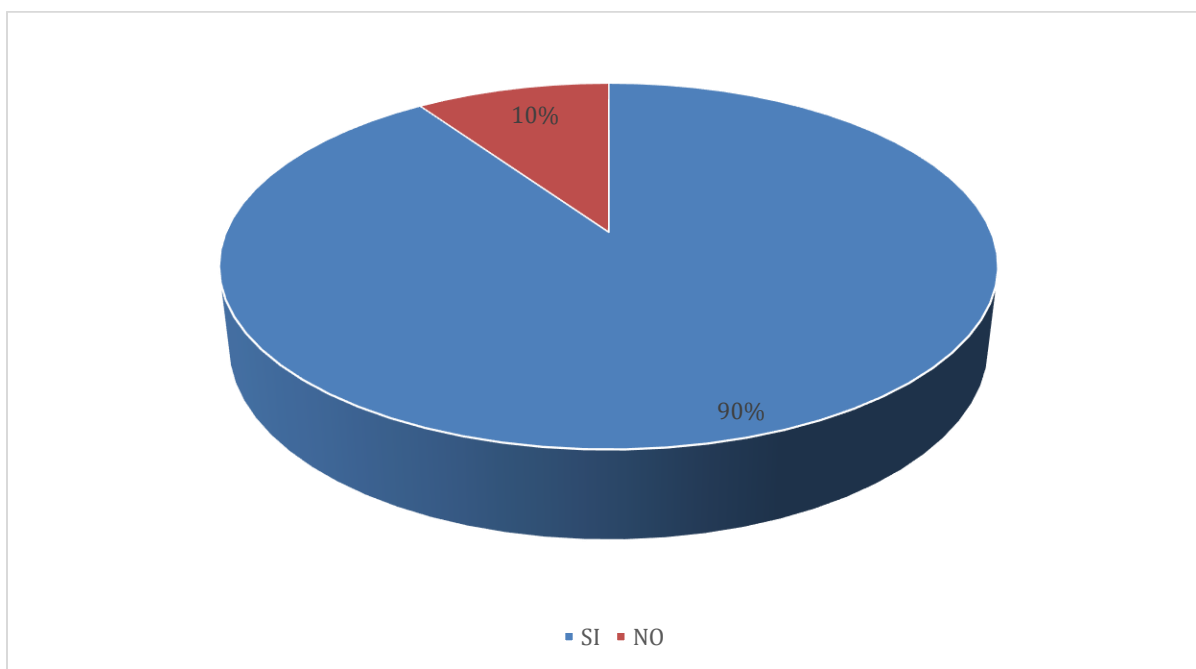
Interpretación: En general, sea que se articulen con los POA o los PIAF, lo ideal es que los planes de mejoramiento conduzcan al logro de las metas institucionales, pues como mencionan Rivera y Padilla (2016) el plan de mejoramiento forma parte de los predictores de gestión debido a que con él se pretende garantizar la toma de decisiones, lo que se mide a través de los indicadores que determinan el alcance de las metas; de ahí sea fundamental su reconocimiento dentro de la comunidad educativa.

Evaluación: Aunque resulte evidente que la mayoría de docentes encuestados estén a favor de que el plan de mejoramiento institucional se articule con las metas propuestas por el POA y los PIAF, también resulta claro que es necesario considerar más detalladamente los beneficios y adecuaciones que tiene cada uno de los programas para poder articular con ellos el plan de mejoramiento institucional.

8. Dentro de las metas del Plan de Mejoramiento Institucional se contemplan acciones pedagógicas frente al uso de los resultados de las Pruebas Saber en relación con la enseñanza y evaluación en el aula en las diferentes áreas del saber.

Figura 26

Resultados de las Pruebas Saber



Descripción: El 90% de los docentes encuestados consideran que efectivamente el plan de mejoramiento institucional contempla, dentro de sus metas diversas acciones pedagógicas que se relacionan con la enseñanza y la evaluación en el aula, mientras que el 10% aseguran que no es así.

Interpretación: Pese a que la mayoría de la población apoya el hecho de ser el Plan de Mejoramiento una base para el desarrollo de metas y acciones pedagógicas, es fundamental que tal cual lo sugiere Gómez (2014) se preste especial atención en lo administrativo, en la falta de apropiación de diversos elementos del plan de mejoramiento, entre otros, dado que en muchos casos no se indaga sobre qué está generando tal situación, pues además señala que la no apropiación puede significar una resistencia por parte de los profesores por no estar conforme con

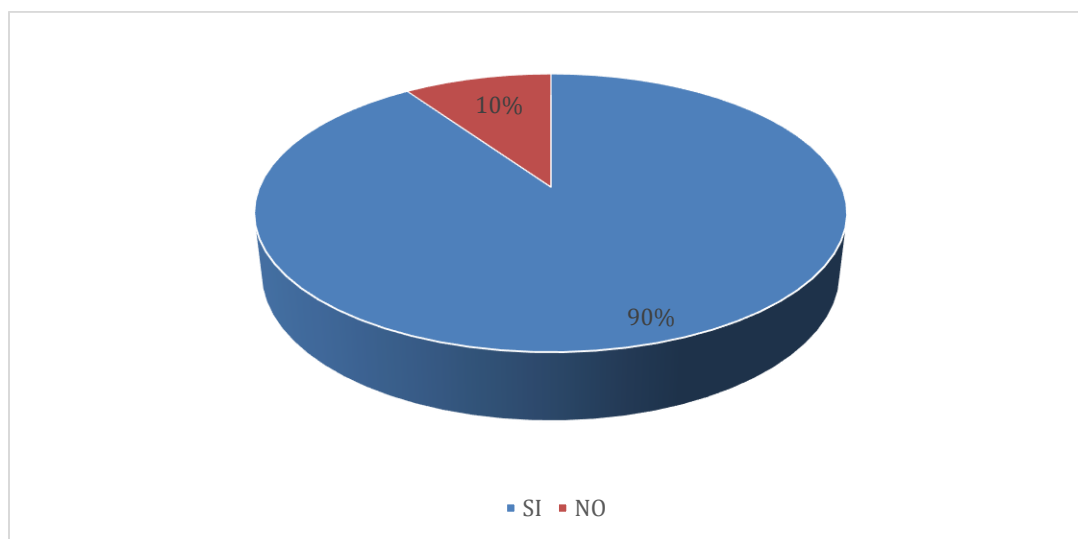
el qué y el cómo, lo cual se observó en el 10% que no comparte la misma percepción propuesta en la pregunta.

Evaluación: Es importante evaluar las razones por las cuales una parte de la población no considera que dicho Plan tenga una relación directa entre sus metas y acciones pedagógicas, en función de la enseñanza y la evaluación educativa, dado que esto podría enriquecer las prácticas en el aula.

9. El Plan de Mejoramiento Institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de las metas estratégicas del plantel educativo.

Figura 27

Cumplimiento de las metas estratégicas



Descripción: El 90% de la población, responde afirmativamente con respecto a que el plan de mejoramiento institucional es una herramienta indispensable para el cumplimiento de las metas estratégicas del plan educativo, mientras que el otro 10% no lo considera así.

Interpretación: Tal y como lo plantea el Mineducación (2008), es necesario que exista una contribución significativa de las metas y las acciones que aportan al mejoramiento efectivo de la educación misma, desde los planes. De ahí que el primer paso es el reconocimiento de su

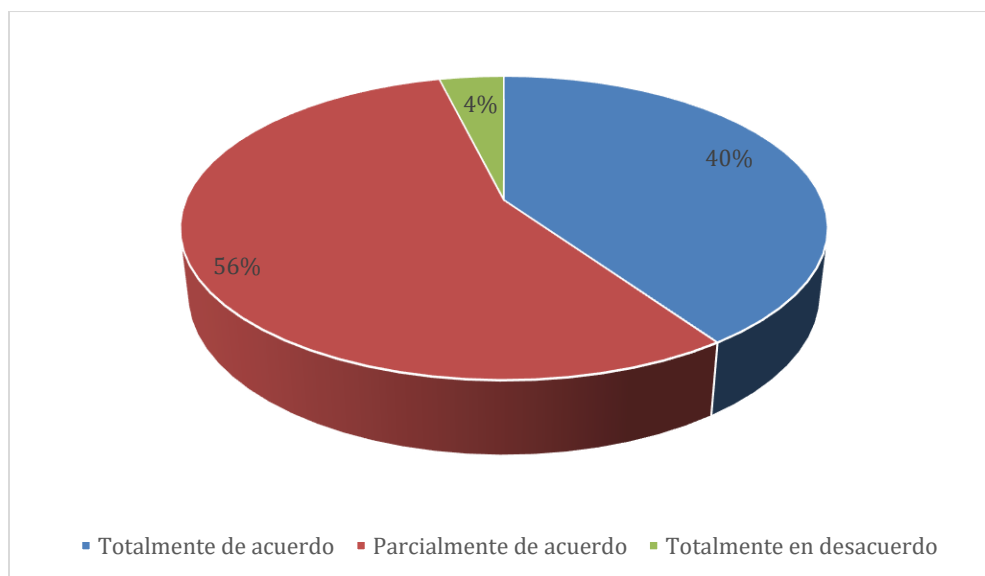
efectividad por parte de los docentes, que, aunque no fue del 100% sí fue en su mayoría parte la apreciación generalizada, lo que es positivo para el desarrollo de la institución educativa.

Evaluación: La opinión efectiva de los docentes muestra que el plan de mejoramiento institucional resulta ser una herramienta sumamente útil para el cumplimiento de las metas estratégicas del plantel, sin embargo la constante del 10% reaparece con insistencia en ciertas deficiencias del plan de mejoramiento institucional, con lo que se llama la atención ante dichas objeciones lo cual debería ser revisado.

10. Las metas y los objetivos establecidos en las anteriores vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional de la IED donde labor se han alcanzado de manera satisfactoria.

Figura 28

Cumplimiento de las metas estratégicas



Descripción: El porcentaje de la población que está totalmente de acuerdo (40%) en que las metas y los objetivos establecidos en las anteriores vigencias de los Planes de Mejoramiento Institucional de la IED donde labora se han alcanzado de manera satisfactoria, es muy similar al de la otra

institución educativa, teniendo además una mayoría en una percepción parcializada, y un 4% convencida de que no se efectuaron a cabalidad.

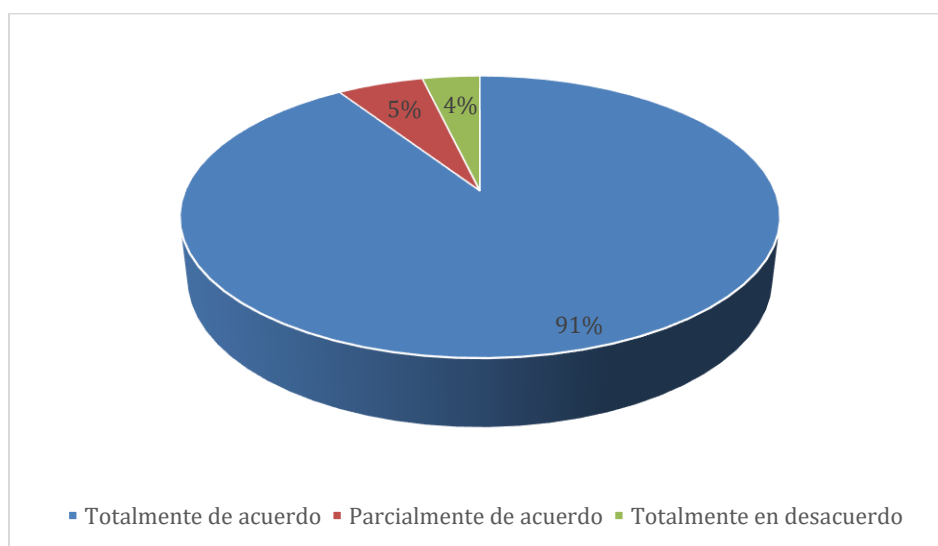
Interpretación: Teniendo en cuenta que el cumplimiento de los objetivos no se da en el 100% de los casos, según la población de estudio, es posible suponer que esto se deba a lo que plantean Dussán y Valderrama (2020), y es que en ocasiones muchos planes resultan ser “ambiciosos sin tener en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa” (p. 42). o se encuentran “centrados en dar cumplimiento al ente territorial, no a la misionalidad institucional” (p. 42), por lo que es relevante atender a ello.

Evaluación: resulta evidente que las metas planteadas se han cumplido en su totalidad a reserva de ciertas faltas y áreas de oportunidad que tiene presente algunos de los docentes encuestados. En este sentido, el índice de resultados obtenidos puede incrementar si se mejoran las prácticas pedagógicas que encaminen al plan de mejoramiento institucional a la conclusión de metas y objetivos propuestos.

11. El cumplimiento de las metas establecidas en el Plan de Mejoramiento Institucional, es una responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes

Figura 29

Responsabilidad compartida entre directivos docentes y docentes

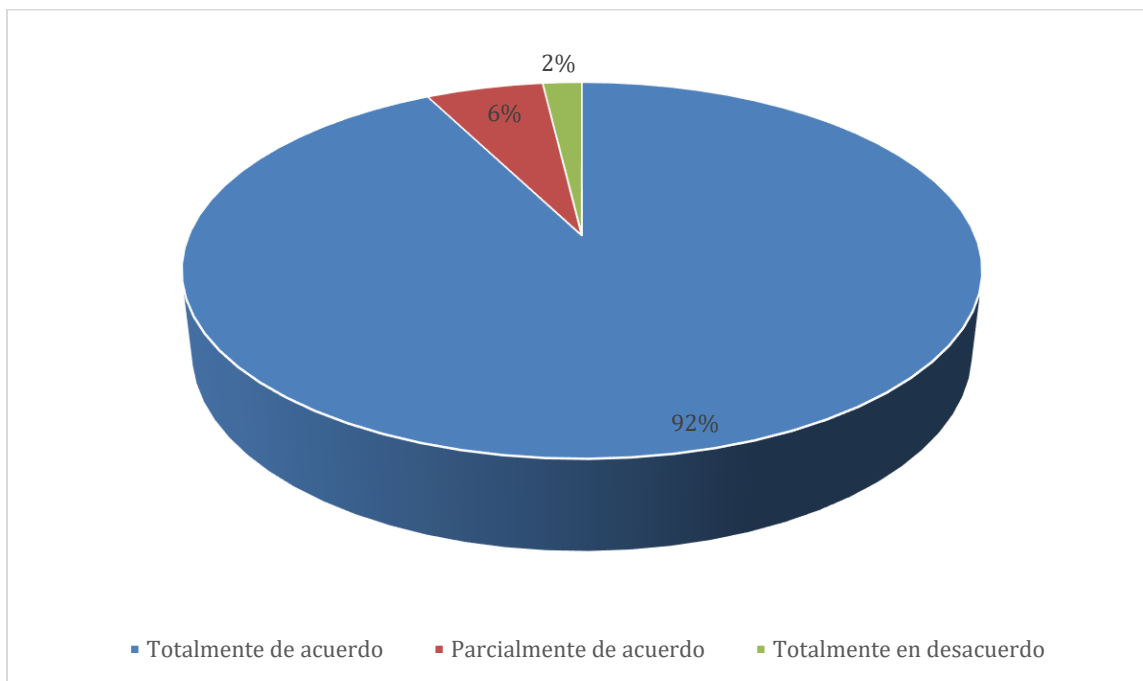


Descripción: el 91% de la población, está totalmente de acuerdo con la proposición, un 5% considera parcialmente la responsabilidad compartida entre directivos y docentes, mientras que el otro 4% se encuentra en desacuerdo completo frente al cumplimiento de metas establecidas y la responsabilidad compartida.

Interpretación: A pesar de que una parte muy mínima de la población se pronuncia en total desacuerdo frente a la responsabilidad compartida entre los directivos y docentes, resulta claro que la mayoría de docentes encuestados tienen presente que el cumplimiento de las metas establecidas en el plan de mejoramiento institucional depende de la responsabilidad y trabajo en conjunto entre directivos y docentes, a reserva de ciertas áreas de oportunidad que pueden mejorar. No obstante, resulta necesario comprender que tanto “el PEI, el plan de mejoramiento y el plan de estudios son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa” (Guía 34, 2004, p. 20) en (Rivera y Parilla, 2016, p. 31), y por tanto es fundamental que no solo sea responsabilidad de unos cuantos, sino que sea parte de un trabajo en equipo hacia un fin común.

Evaluación: Es importante revisar el por qué una parte de la población no comparte la misma apreciación del resto, y tener en cuenta sus aportes para el mejoramiento no solo de los planes y su aporte teórico, sino además para la educación misma.

12. El Plan de Mejoramiento Institucional es una oportunidad para realizar un seguimiento más efectivo al diseño pedagógico curricular de las áreas (plan de estudios, enfoque metodológico, recursos de aprendizaje, evaluación de los estudiantes)

Figura 30***Seguimiento al diseño pedagógico***

Descripción: La mayor parte de la población (92%), considera el plan de mejoramiento institucional como una oportunidad para realizar el seguimiento efectivo del diseño pedagógico curricular, mientras que un 6% lo considera parcialmente sujeto a ciertas mejoras y un escaso 2% está en total desacuerdo con lo anterior.

Interpretación: La valoración del diseño pedagógico radica en que tal y como propone Mendivelso (2019) y señala como fundamental “diversificar las características del plan de estudios de acuerdo a las necesidades de la población de estudiantes” (p. 60), de ahí que deban ser revisados oportunamente y articulados en la misma dirección en que los planes de mejoramiento conducen la educación misma.

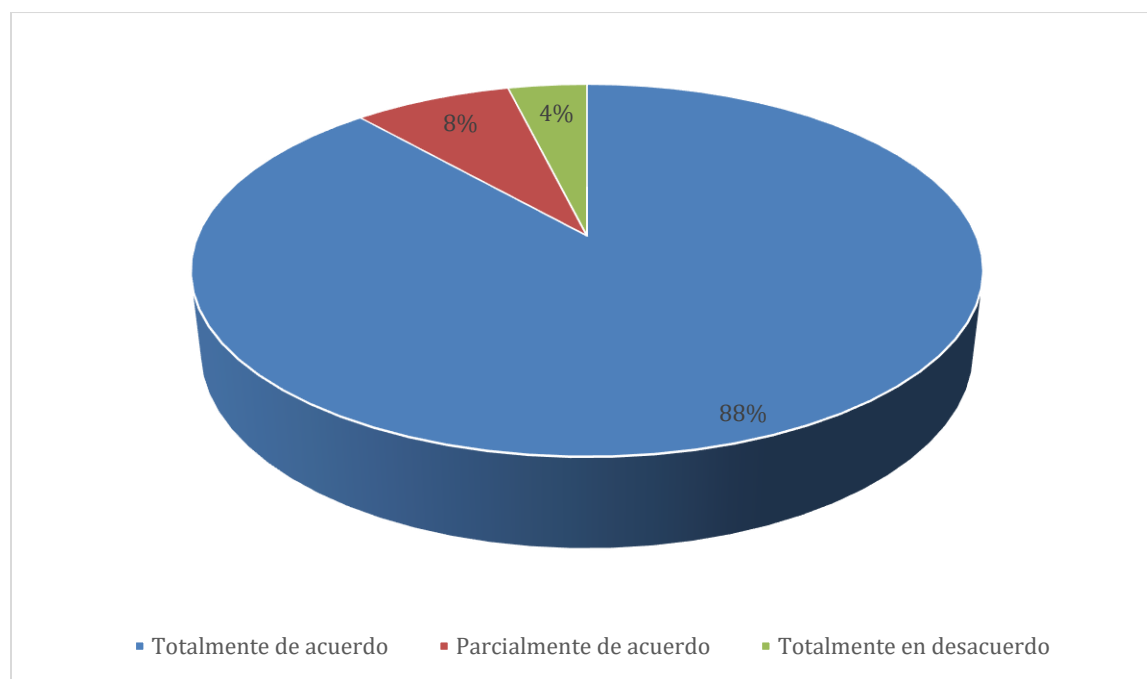
Evaluación: Es sumamente alentador que más del 90% de los docentes consideren como una oportunidad indispensable para el desarrollo y seguimiento del diseño pedagógico curricular la oportunidad de análisis que brinda el plan de mejoramiento institucional, esto sin pasar por alto las observaciones y desacuerdos que hay entre los docentes entrevistados, pues con dichas

objeciones los resultados se pueden perfeccionar.³ Dentro del plan de mejoramiento, a partir de área de gestión académica se proponen objetivos frente a los componentes de gestión de aula (planeación de clases, estilo pedagógico, y evaluación de aula)

13. Dentro del Plan de Mejoramiento, a partir de área de gestión académica se proponen objetivos frente a los componentes de gestión de aula (planeación de clases, estilo pedagógico, y evaluación de aula)

Figura 31

Objetivos de gestión de aula



Descripción: Con un 88% de respuestas afirmativas los docentes consideran que dentro del plan de mejoramiento se proponen objetivos de gestión del aula, mientras que un 8% considera que solo se da parcialmente, mientras que un mínimo 2% se encuentra en total desacuerdo con la proposición.

Interpretación: Según el Mineducación (2008) es necesario que los planes de mejoramiento concuerden con los objetivos de gestión del aula y su enfoque metodológico estén enfocados hacia

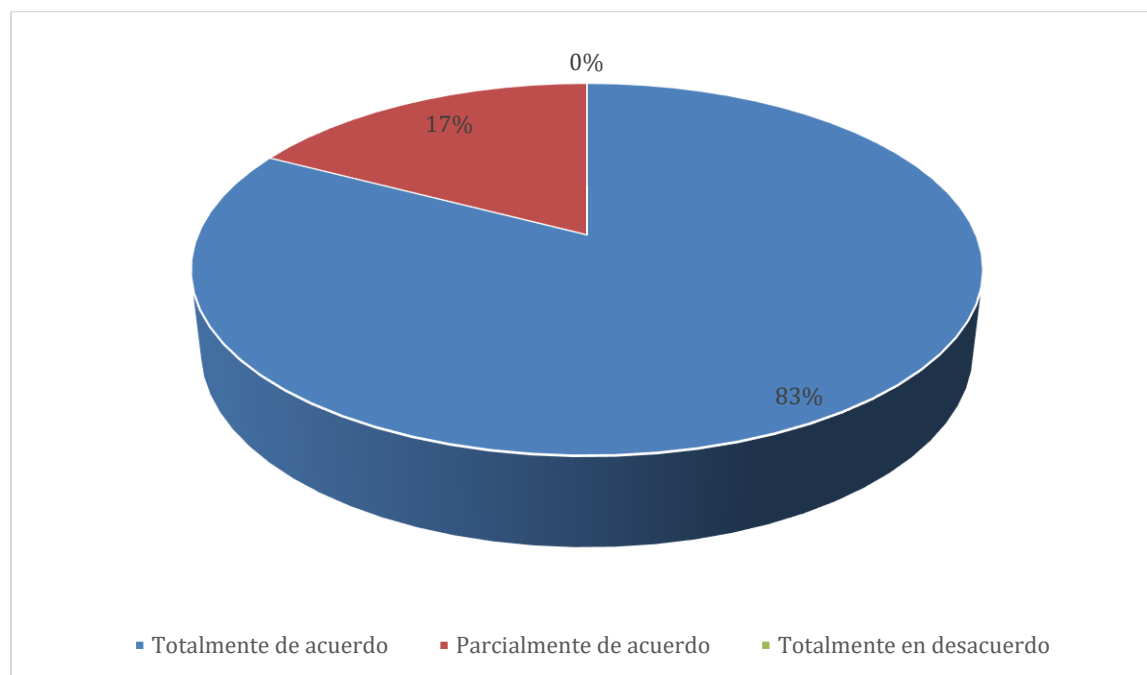
el aprendizaje, de ahí que, pese a que hubo un porcentaje mínimo en desacuerdo, en general la institución reconoce dichos planes como base para el desarrollo institucional, lo cual es positivo para toda la comunidad académica.

Evaluación: A pesar de que la mayoría de docentes están en acuerdo al considerar que dentro del plan de mejoramiento se proponen objetivos frente a los componentes de gestión del aula, es necesario considerar, para fines de perfeccionamiento en los programas educativos, las objeciones realizadas por la minoría, ya que en ellas se puede encontrar una oportunidad muy favorable para implementar nuevas prácticas educativas.

14. La implementación del Plan de Mejoramiento Institucional incide en las prácticas pedagógicas institucionales

Figura 32

Prácticas pedagógicas institucionales



Descripción: Similar a la respuesta de la anterior institución evaluada, un 17% de docentes encuestados que están parcialmente de acuerdo con que la implementación del Plan de

Mejoramiento Institucional incide en las prácticas pedagógicas institucionales, y en general el 83% de los docentes que participaron en este cuestionario están en total acuerdo con la proposición.

Interpretación: En términos generales no hubo oposición a lo que expone la pregunta, lo cual reafirma que la implementación del Plan resulta tener una incidencia positiva en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta además que como lo plantea el Mineducación (2008), existen componentes didácticos “para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje” (p. 29), encaminados todos a que el proceso educativo se lleve de la mejor forma.

Evaluación: Tras los resultados obtenidos de todo el cuestionario y al llegar a esta última proposición, resulta necesario revisar y replantear las diversas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución, esto con el fin de hacer visible la presencia y actividad del plan de mejoramiento institucional en las aulas dentro de las clases cotidianas.

Finalmente en relación con las temáticas expuestas en este apartado, se observaron las siguientes: Rol que desempeña en la IED; Rango de experiencia de los docentes; Apertura al diálogo en la institución; La autoevaluación permite encontrar áreas de oportunidad en la gestión académica; Consolidación de metas en el Plan de Mejoramiento Institucional a partir de las mejoras identificadas en el proceso de autoevaluación; Implementación de las áreas de oportunidad como metas para el Plan de Mejoramiento; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta útil para la mejoras estudiantiles y docentes; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta principal para el cumplimiento de metas pedagógicas del plantel; Metas del Plan de Mejoramiento Institucional que contemplen acciones pedagógicas en el aula; Complementación y articulación de objetivos y metas entre el Plan de Mejoramiento Institucional y los planes POA y PIAF; El Plan de Mejoramiento Institucional como herramienta para cumplir y dar seguimiento a las metas propuestas; Incidencia del plan de mejoramiento institucional en las prácticas pedagógicas; Propuestas de objetivos frente a los componentes de gestión de aula dentro del plan de mejoramiento institucional; Oportunidad para dar un seguimiento efectivo al diseño pedagógico curricular desde el plan de mejoramiento institucional; Responsabilidad compartida en el cumplimiento de metas; y Cumplimiento satisfactorio de metas y objetivos establecidos en los anteriores planes de mejoramiento institucional.

Anexo D). Entrevista dirigida a directivos

La presente entrevista se realiza con el propósito de identificar la percepción de los directivos docentes acerca de las posibilidades y limitaciones del Plan de Mejoramiento en Educación Básica y media y su relación con la autoevaluación institucional.

Categoría 1: datos generales

1. Edad:

2. Sexo:

A) Mujer

B) Hombre

Categoría dos: posibilidades del plan de mejoramiento

3. ¿Considera usted, desde su experiencia que hay una relación entre la autoevaluación institucional y los Planes de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

4. ¿Está la institución en condiciones plenas para implementar los Planes de Mejoramiento Institucional? Si – No, justifique su respuesta

5. ¿Podría señalar las fortalezas de la realización de los Planes de Mejoramiento Institucional?

Categoría tres: Limitaciones del PI

6. ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones para sacar adelante los Planes de Mejoramiento Institucional y la autoevaluación?

Categoría 4: proceso colegiado

7. ¿El proceso de autoevaluación y elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional fue un proceso colegiado? Si – No, justifique su respuesta

8. ¿Cuáles son las principales dificultades para la participación plena de comunidad educativa?

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

9. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?
10. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?
11. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?
12. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?
13. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?
14. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?
15. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Categoría 6: formación en la autoevaluación

16. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?
17. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?
18. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?
19. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?
20. Gracias.

Anexo E). Entrevista dirigida a profesores

La presente entrevista se realiza con el propósito de identificar la percepción de los docentes acerca de las posibilidades y limitaciones del Plan de Mejoramiento en Educación Básica y media y su relación con la autoevaluación institucional.

Tenga en cuenta que esta entrevista no tiene ningún efecto para usted en término de evaluación, ni para evaluar la IED

Categoría 1: datos generales

1. Edad:
2. Sexo:

B) Mujer	B) Hombre
----------	-----------
3. ¿En qué instituciones educativas ha laborado antes?
4. ¿En cuántos planes de mejoramiento ha participado?

Categoría 2: posibilidades del plan de mejoramiento

5. ¿Considera usted que hay condiciones que facilitan la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta
6. ¿Para qué sirven los Planes de Mejoramiento Institucional?

Categoría 3: limitaciones del PI

7. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las mayores dificultades para sacar adelante el proceso de autoevaluación Institucional y la elaboración del Plan de Mejoramiento?
8. ¿Porque los Planes de Mejoramiento no arrojan los resultados esperados?

Categoría 4: proceso colegiado

9. ¿Considera usted que los profesores participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta? Si – No, justifique su respuesta

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

10. ¿Qué apreciación le merece el área de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Institucional? ¿Cuáles aspectos considera usted importantes en esta área?
11. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?
12. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?
13. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?
14. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?
15. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?
16. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?
17. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Categoría 6: Formación en la autoevaluación

18. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?
19. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?
20. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?
21. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Anexo F) Transcripción entrevistas

IED Nueva Zelanda

Entrevista a directivos

Entrevista 1: rector

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: M

Categoría dos: posibilidades del plan de mejoramiento

3. ¿Considera usted, desde su experiencia que hay una relación entre la autoevaluación institucional y los Planes de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Buenos días, Por supuesto que la hay y debería haber una relación, Eso es el sentido de hacer una autoevaluación institucional para que frente a las falencias y a las cosas que no estamos en el óptimo se pudieran alcanzar un mejor nivel.

4. ¿Está la institución en condiciones plenas para implementar los Planes de Mejoramiento Institucional? Si – No, justifique su respuesta

Digamos que pleno, significaría como el 100%, pero si tenemos unas buenas instalaciones en las dos sedes, tenemos todo el personal docente completo tenemos una buena organización lo que si no tenemos es todas las secretarias y personal administrativo que se requiere, pero en términos generales si lo hemos tenido y de hecho nos ha ido bastante bien en el plan de mejoramiento y en todas las actividades que se derivan de todas las gestiones.

5. ¿Podría señalar las fortalezas de la realización de los Planes de Mejoramiento Institucional?

Bueno, nosotros hemos priorizado la parte académica, Usted sabe que los colegios siempre tienden a tener la parte académica como fortaleza y apuntarle mucho eso y lo convivencial, a la formación

humana, nosotros le apuntamos a las dos cosas, pero priorizamos lo académico y los resultados de las pruebas externas nos dicen que sí que vamos por buen camino

Categoría tres: Limitaciones del PI

6. ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones para sacar adelante los Planes de Mejoramiento Institucional y la autoevaluación?

Para ser sincero una de las dificultades está en qué la Secretaría de Educación tiene unos procesos demasiado burocratizados para toda para todo movimiento, para reemplazar un docente que se ausenta o se retira eso es un trámite largo y dispendioso, para reemplazar una auxiliar, es decir, una secretaria, que es parte fundamental de la institución se puede demorar meses y esto va en contra de un buen servicio, eso por un lado y de otro lado a nivel interno logramos transformar unos documentos del colegio pero de ahí a que se siga una política y uno triunfe con su iniciativa en el consejo académico, de ahí a que eso impacte el quehacer de un docente en el aula, eso es otro tema y es un tema que a veces no se alcanza a verificar desafortunadamente, porque existe también la autonomía del docente, entonces es un proceso de convencimiento y no alcanza uno muchas veces a terminar un proceso y hacer hasta que el último de los docentes coja la idea, haga los ajustes y empieza a implementar, cuando ya el Ministerio de Educación o la secretaría de Educación cambia de orientación dos o tres veces, las políticas son de muy corto plazo también.

Categoría 4: proceso colegiado

7. ¿El proceso de autoevaluación y elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional fue un proceso colegiado? Si – No, justifique su respuesta

Sí, para la autoevaluación institucional se en proceso en el que se convoca a todos los estamentos empezando por los profesores, directivos, se convocan padres de familia, administrativos y estudiantes, es un proceso largo, luego se hacen unos filtros y en las reuniones de profesores y se socializa el proceso. Esto se realiza todos los años

¿Cuáles son las principales dificultades para la participación plena de comunidad educativa?

Hay una falta de mejor difusión a la comunidad, los padres de familia participan, pero solo tangencialmente y los estudiantes en igual forma, los que participan más son los docentes y sobre todos los directivos docentes porque hay que decir lo que somos los más interesados porque somos los que damos la razón de los documentos etcétera. Pero sí ahí hay un campo por mejorar.

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

8. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

El modelo pedagógico es dialogante, es el que está ahí en el papel, no me diga a mí si todos y cada uno de los docentes y cada una de las áreas están planeadas por ese modelo.

9. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

No le sé decir, si me pregunta de hecho no sé realmente si el modelo pedagógico es importante, yo me he preguntado eso y si un colegio dice que no tiene modelo pedagógico o que le falta, se supone que un colegio debe tener un modelo pedagógico pero yo he estado como profesor, como coordinador en colegios privados y públicos y salvo excepciones de muy corto plazo nunca he notado ninguna diferencia entre un colegio y otro, nunca vi un cambio, en los que sí vi un cambio fue en un colegio distrital, por cierto, en un momento en que la pedagogía que impulsa Merani, la en pedagogía conceptual y ahí sí lo vi, pero no todos los aplicaron, yo sí lo aplique en mi aula y fue estupendo, porque fue un ejercicio muy consciente pero de resto y me gustaría si alguien me dice, ¿qué tan importante es eso? yo no le sé decir y no puedo ir a mirar la clase de un profesor a decir este corresponde o no al modelo pedagógico del colegio.

10. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Hay que cruzar esa pregunta con que nosotros somos un colegio oficial, un colegio oficial debe recibir a todo el que llegue a la puerta solicitando un cupo, sea buen estudiante, sea mal estudiante, haya salido incluso del reformatorio, tenga antecedentes penales o no, un colegio distrital recibe toda clase de estudiante, por eso cuando nos comparamos y yo soy el primero que lo hago con los privados ojalá con los de élite, pues siempre hay que tener en cuenta esas consideraciones, no

obstante lo anterior nosotros somos el mejor colegio de la localidad de Suba, es un propósito y ha sido una obsesión de este rector y de esta administración y lo hemos logrado y hemos logrado avances significativos en todos los componentes de la prueba.

11. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

Sí, nosotros en buen momento, yo en buen momento recibí una capacitación que nos dio el consejo británico en un acuerdo con la Secretaría Educación y allí había la opción de retomar iniciativas bien sea en lo convivencial o en lo académico y yo escogí lo académico y fruto de eso se creó acá un modelo que se llama camino a la Excelencia y fruto de eso se implementaron unas pruebas tipo saber en cada periodo en todas las áreas fundamentales, en todo el bachillerato y en primaria a partir de tercero, es decir, tercero cuarto y quinto . Entonces así se marcó una gran diferencia. En cuanto a los procesos de evaluación con los estudiantes de inclusión esa pregunta es más para mi querida maestra de aula de apoyo, yo sé que ella en compañía de los docentes viven ajustando lo que se llaman los PIAR- planes individualizados de ajustes razonable, que es modular a cada asignatura, al nivel que tienen los niños aquí, se hace un buen ejercicio, tanto que hemos graduado bachilleres de lo que se llamaban los niños especiales.

12. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Pues todos los aspectos de la guía 34, todas las gestiones: la gestión comunitaria, la gestión académica, la gestión directiva y la administrativa y financiera.

13. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

Hay docentes que si lo hacen que están motivados sobre todo aquellos que están haciendo una maestría, especialización o doctorado, pero si, cuando ellos están estudiando sí tratan de implementarlo y también se reciben algunas capacitaciones de la Secretaría de Educación como por ejemplo para algunas docentes del área de matemática, pero hay maestros que siguen con su clase muy tradicional. En cuanto lo que yo alcanzo a ver las prácticas de los docentes si están

fundamentadas didáctica y pedagógicamente. El colegio cuenta con recursos de nuevas tecnologías aquí tenemos una conectividad bastante buena en las dos sedes, se cuenta con áreas de informática, con profesores calificados, se cuenta con los equipos; podría ser mejor desde luego y hay mucho que mejorar, pero hay y cada uno de los estudiantes puede decir que si tiene acceso a la tecnología.

14. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Nosotros tenemos los proyectos que ordena la ley, pero aparte de eso trabajamos otros 10 proyectos más que han sido unos fruto del histórico del colegio, qué son tradicionales y otros de acuerdo a iniciativas de los mismos profesores, ellos tienen para su aprobación un curso muy grande que Inicia por la presentación del proyecto al rector, luego al equipo directivo y de ahí llevarlo al consejo académico donde se realiza una revisión muy profunda y se pasa por el tamiz de la parte financiera para ver la viabilidad del mismo, si el proyecto cumple con lo anterior se lleva a consejo directivo quiénes son los que tienen la última palabra.

Categoría 6: formación en la autoevaluación

15. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

La autoevaluación institucional se realiza las últimas semanas del año respectivo y en ella son convocados buena parte del cuerpo docente, todos los directivos, se convocan padres y madres de familia por cada uno de los grados, también se convocan a estudiantes, normalmente tenemos buena participación de todos estos estamentos y estamos en una jornada trabajando, a veces se hace integrado todo el documento, todas las variables y gestiones o a veces se distribuyen por grupos y en cada grupo se ubican representantes de los estamentos, posterior a este espacio, normalmente en las semanas de desarrollo institucional de diciembre y enero se labora el plan de mejoramiento institucional.

16. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

No, normalmente no, normalmente se convoca y ese mismo día se dice.

17. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

Pues digamos que aquí la mayoría de docentes llevan décadas al servicio de la Secretaría Educación, así que todos son conocedores de qué se trata y que se espera, de hecho, participan con buenos aportes

18. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Que yo sepa no, nosotros si el interior del equipo de gestión directiva, porque nosotros también somos docentes, los directivos de los colegios oficiales normalmente tenemos una larga carrera docente y también podemos opinar y ahí si se han hecho propuestas de hecho se acoge las guías cómo la guía 34 y los esquemas de autoevaluación enviados por la Secretaría de Educación Distrital, los cuales son bastante extensos y complicados y nosotros teníamos tradicionalmente un esquema y una herramienta mucho más ágil entonces tratamos de mediar ahí con la ayuda de los profesionales de acompañamiento pedagógico de la Secretaría de Educación como por ejemplo se hizo el año pasado y se hizo una herramienta un poco más ágil y más pertinente.

Entrevista 2: coordinador

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: M

Categoría dos: posibilidades del plan de mejoramiento

3. ¿Considera usted, desde su experiencia que hay una relación entre la autoevaluación institucional y los Planes de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Es que el plan de mejoramiento responde a la compilación de metas, que no necesariamente conducen a un mejoramiento, conducen es a responder a una tarea, a una obligación, frente a las condiciones que debe atender la institución escolar ante la Secretaría Educación, la autoevaluación

institucional se vuelve de cierta manera anecdótica, ¿qué quiere decir esto? que cómo se determinan o se profesan ciertos intereses que se constituyen en recurrentes, es decir, casi que si uno puede tomar las evaluaciones o las autoevaluaciones institucionales de varios años atrás a la fecha y son similares, por cuanto el interés de los profesores es el mismo, ya que no importa si hay un cambio favorable, si no hay un intereses por responder a las tareas que se les ponen, que se les colocan, pero cumplir por cumplir, pero no contribuir qué es muy diferente, ellos si hacen unas discusiones y unos análisis, ellos emplean los elementos que se les brindan para la tarea, dependiendo del área hay más diálogos en torno a lo pretendido a lo propuesto, pero al final la formulación del resultado el ejercicio como tal arroja posiciones similares, respuestas similares años atrás, eso hace ver que el plan de mejoramiento responde a unas miradas ya mucho más habituales, como mucho más regulares a lo que hacen los docentes, es una institución estática, es una institución que sabe muy bien cuál es su población, que sabe muy bien cuáles son sus situaciones más apremiantes y simplemente la meta es la misma, no el cambio, no hay un verificar para saber más adelante si lo logramos o no, sino que damos siempre cuenta de lo mismo, eso da lugar a que el plan de mejoramiento institucional simplemente es responder una tarea, pero no es un instrumento guía, de revisión o de mejora para que al año siguiente haya otra meta nueva renovada o reforzada respecto a lo actuado.

4. ¿Está la institución en condiciones plenas para implementar los Planes de Mejoramiento Institucional? Si – No, justifique su respuesta

No, es que haber una organización escolar es un organismo colegiado que involucra la participación activa, decidida y permanente, entonces cuando nosotros vemos la forma de las condiciones cómo se da la el gobierno escolar, la parte administrativa, el ejercicio docente, las prácticas pedagógicas, responden esa tarea, no de manera constructiva, sino de manera reiterada, repetitiva, como estratégica a lo actuado años atrás, entonces en ese sentido si el plan de mejoramiento no se vuelve un instrumento vivo, sino que simplemente se dio cumplimiento a la tarea y quedó allí y el día a día no convoca, no solicita, no aclama, un plan de mejoramiento, de puertas para adentro los docentes llevan sus prácticas pedagógicas de manera individual, de forma transversal hay unos proyectos a los cuales hay que responder con unas tareas y para ellos se llevan

a cabo unas acciones acordadas, pero que por lo mismo están por fuera del plan de mejoramiento institucional.

5. ¿Podría señalar las fortalezas de la realización de los Planes de Mejoramiento Institucional?

Bueno pues personas que saben elaborar metas, formular metas, eso está bien, eso es una fortaleza, lo otro es que se han definido condiciones para elaborar los planes de mejoramiento institucional, los instrumentos eso ya eso es otra fortaleza, y esta la manera como el instrumento sí permite tener una mirada más amplia de la institución escolar, pero por lo mismo no se toma el tiempo y no se manifiesta el interés de ver todos esos componentes, sino que quedamos con las metas globales, generales, pero también es una fortaleza saber eso de la institución, que recurre principalmente a unas circunstancias predeterminadas, ya nosotros sabemos dónde está lo relevante, por eso los planes de mejoramiento son similares y las metas son similares y en consecuencia se constituyen en una fortaleza, lo único que hace falta es aplicar, alcanzar, emplear estas metas para que la institución mejore.

Categoría tres: Limitaciones del PI

6. ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones para sacar adelante los Planes de Mejoramiento Institucional y la autoevaluación?

La conveniencia, la conveniencia desde diferente ámbito y desde diferente orden, desde el ámbito gerencial o directivo para que no existan una mayor demanda de tareas o de compromisos por encima de lo normal, de lo regular, porque hacer una revisión implica tener una tarea de adicional, hacer seguimiento implica una tarea adicional, solicitar que se está incorporando los diferentes equipos por parte de los directivos implica mayores tareas en el día a día en las reuniones con los equipos docentes, el manejo presupuestal frente a ciertas necesidades y metas también se vuelve una tarea nueva que exige responsabilidades de parte de docentes frente a las metas y a lo actuado, entonces en lo ejecutivo y gerencial se espera que eso no sea así, tanto que un presupuesto como tal se trata es de mantener lo menos comprometido posible, es decir que económicamente no vaya a tener implicaciones para el retorno para el almacenista o para la persona encargada de los bienes

y la custodia de los bienes; En el caso de los docentes la conveniencia está vista también en tareas que no sean tareas adicionales o que no se cuestionen una meta, a veces implica una realidad oculta que se pretende es no cuestionar, se figura como un interés a mejorar pero que en realidad no responde a un cambio de lo verdadero, en lo que acontece, se oculta, los docentes no quieren metas que cuestionen, los docentes simplemente no quieren metas que transformen las prácticas pedagógicas, son recurrentes habituales, limitadas, el material pedagógico pocas veces se transforma, eso en la mayoría del colegio, en la sede B por el contrario nosotros sí hemos podido desarrollar unos procesos de cambio, las profesoras estuvieron abiertas un tiempo para la formulación de nuevas posibilidades dado los retos de la virtualidad y efectivamente se dieron buenos aprendizajes para incorporar nuevas estrategias y nuevas acciones y responsabilidades pero aun así, el plan de mejoramiento está por fuera de lo solicitado, no se está procurando, no se está revisando y de todas formas se constituye en una limitación en el hecho de no considerarlo, no incorporarlo, no emplearlo, no determinarlo, esa también es una limitación.

Categoría 4: proceso colegiado

7. ¿El proceso de autoevaluación y elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional fue un proceso colegiado? Si – No, justifique su respuesta

Si, pero en el sentido de cumplir con las tareas, entonces se elaboran las metas, se llenan los instrumentos, se envía el mensaje y se responde la tarea, pero eso no significa que colegiadamente se está empleando, se está incorporando, se está revisando sino que se dio cuenta en el momento que era el cumplimiento de la tarea y en acordar de momento el resultado de forma conveniente en este proceso; hay participación de las familias y de los estudiantes sin embargo, es una participación al margen por lo mismo, las prácticas pedagógicas no atienden a los compromisos de los padres y en consecuencia los padres sí participan, sí formulan, sí manifiestan, no solo para la elaboración del plan de mejoramiento institucional en las respectivas metas, en el proceso de autoevaluación, sino en los diferentes estamentos del gobierno escolar, en el gobierno directivo, en el comité de convivencia, pero todo está al margen. en ese sentido no hay una transversalidad de los diferentes espacios estamentos y órganos escolares sino que también se presenta que los profes no procuran eso, no lo procuran, nosotros en la sede B Sí hemos abierto espacios este año, con la orientadora escolar logramos este año dialogar con los líderes representantes de familias,

quiénes han participado en diferentes direcciones y quiénes han manifestado sus intereses, también se ha realizado dos jornadas pedagógicas, en dónde se han compartido con padres de familia, en consecuencia de ello, en la reunión de entrega de boletines del primer periodo, se incluye un tema que tiene que ver con la atención a lo dicho, a lo manifestado por los padres de familia relacionado con los problemas los aprendizajes, el sistema de evaluación empleado en cada grado de enseñanza, las profes enseñaron a esa necesidad de conocimiento y la experiencia que reclamaban los padres de familia para ayudar a sus hijos hacer un acompañamiento más asertivo en casa, lo otro también tiene que ver con qué los padres de familia en ese interés de mejoramiento institucional, no necesariamente en un solo momento del año, ni para un solo instrumento, también han dado a conocer en diferentes momentos sus preocupaciones, lo que está mal y que se debe corregir y nosotros en la sede B en esas dos jornadas de convivencia si lo atendimos, hemos tratado siempre de reconocer la importancia que tiene para nosotros los padres de familia y el apalancamiento que nos pueden brindar en casa, por esta razón desde orientación escolar llevamos a cabo las asambleas de padres y de atención individual familiar y la orientadora escolar también comparte las acciones hechas desde su dependencia con las docentes, las convoca y la cita por aparte para ver en qué medida se va cumpliendo con un cambio favorable a las situaciones abordadas. Eso sí pasa en la sede B pero en la sede A no pasa de la misma manera, especialmente en la jornada tarde se ven complejidades como que los padres de familia no existen, no recurren, no manifiestan no sé interesan.

8. ¿Cuáles son las principales dificultades para la participación plena de comunidad educativa?

Pues yo siento que falta una serie de acciones que inciden y evidencian en su importancia en el proceso formativo de los estudiantes, esas acciones deben ser desarrolladas por los mismos padres de familia ¿de qué tipo de acciones estoy hablando? de que los padres de familia son los responsables directos de sus hijos, son los que tienen la obligación principal de salvaguardar los derechos de ellos, pero trasladan esta responsabilidad de la institución escolar, los padres de familia esperan que el mejoramiento en el comportamiento en la relación que se da en casa venga desde el colegio y a la inversa el colegio aspira que los padres de familia ayuden a los cambios de comportamiento y de actuación que llevan a cabo los estudiantes en el día a día, tanto

académicamente, como convivencial, entonces cómo en esa disparidad precisamente no se han figurado acciones específicas y con responsabilidades específicas, pero por lo mismo determinantes en el proceso académico del estudiante.

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

9. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

El del docente o el de la docente, esta es una institución que se dio en cumplimiento de tareas y en ese ejercicio de cumplir con las tareas hay unos documentos que manifiestan que se llaman modelo pedagógico dialogante, por razón a que de acuerdo a la política educativa de turno, del gobierno de turno y el cumplir con las tareas arrojadas en correspondencia con unas asesorías y unos talleres brindados desde la Secretaría Educación Distrital, ofrecidas por el gobierno de turno, entonces se determinó qué es el modelo pedagógico es dialogante, pero eso no significa que haya modelo, eso tampoco significa que se tenga un enfoque y eso tampoco significa que sea una construcción cotidiana, colectiva y en permanente revisión y cambio de parte de los diferentes equipos de docentes que estarían ejecutando un modelo o estarían analizando sus prácticas en procura determinar una serie de elementos fundamentales que constituyen o conforman un modelo.

10. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

No para nada, el modelo pedagógico dialogante en el caso de preescolar sí, preescolar es un ciclo de Educación donde se tienen en cuenta los desarrollos del individuo, los diferentes niveles de desarrollo y dimensiones del individuo y por ello mismo se han formulado dimensiones o se abordan las dimensiones del desarrollo del ser humano, eso está asociado al modelo pedagógico dialogante, porque el modelo pedagógico dialogante es constructivista y que responde a que la modificabilidad estructural cognitiva, permite en principio que el individuo pueda desarrollarse en todo momento en todas sus dimensiones, por cuánto está en constante aprendizaje, en este sentido eso sí es similar a lo que se pretende desde la política de primera infancia y las prácticas pedagógicas que se organizan y se llevan a cabo en preescolar, cuando ya hablamos de primero a tercero ya no hablamos de las dimensiones del ser humano, estamos hablando de una serie de

desempeños que están desligados a las competencias transversales que debería tener consolidada la institución escolar y previamente identificados, se verifica la ejecución de tareas tanto en las prácticas pedagógicas como los procesos de enseñanza-aprendizaje y se verifica el cumplimiento de tareas en sí pero no se enfoca hacia unos aprendizajes, es decir no estamos atendiendo a un desarrollo de una persona con unos intereses en cuanto a sus habilidades, sus conocimientos sus destrezas, sus experiencias, sus relaciones, sus consideraciones sino simplemente a que se ejecuten tareas, sí sabe restar, sí sabe sumar, sí sabe verificar, pero el nivel de aprendizaje no está visto desde la competencia, sino desde el desempeño, en ese sentido entonces, las prácticas pedagógicas no responden al modelo, no hay modelo, las prácticas pedagógicas se vuelven instrumentalistas y hace falta el componente de competencia, no hay unas competencias claras y por lo mismo no hay una formación de egresados, de ciudadano que se entrega la sociedad por parte del proceso formativo de la institución escolar.

11. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Yo creo que eso es una mentira, eso es una mentira, uno dirá que la prueba externa está para el mejoramiento y la referencia de los procesos llevados a cabo y yo digo que eso es una mentira porque el nivel de pérdida del bachillerato da lugar a que la repitencia tenga un mejoramiento obligado y en ese mejoramiento obligado al participar de la prueba externa va haber un mejor desempeño de momento en esos estudiantes de repitencia, eso por un lado, los segundo es que no se asocian las prácticas pedagógicas a las pruebas, se dice que se van a hacer unas pruebas tipo saber pero no se sabe cómo construir una prueba tipo saber, ¿qué implicaciones tiene?, ¿cómo se debe analizar los resultados de la prueba y de qué forma me permiten mejorar las prácticas pedagógicas de dichos resultados? Entonces eso es una mentira, los resultados están por fuera de lo que hace el colegio a nivel formativo, tiene que ver más con una circunstancia en el individuo de su enfrentamiento y superación de pruebas, pero no hay realmente un interés de aprovechar todo lo que implica el hecho del proceso pedagógico, la prueba externa, la construcción de instrumentos, el seguimiento a las prácticas pedagógicas para determinar si vamos mejorando o no frente a dichas pruebas, yo creo que la mejora se da por las circunstancias externas, es decir, que han habido colegios que han sido peores frente al momento y que esto nos ha permitido mejorar y

también que la prueba externa ha variado su exigencia y al reducir su nivel de exigencia nos ha permitido mejorar, esa campana de Gauss es una mentira.

12. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

No eso también es una mentira, eso de que haya un profesor o una profesora que diga que eso nos ha permitido mejorar, nada, eso no, lo único que existe es un acompañamiento del colegio Nueva Inglaterra que hay si hay una mejora en cuanto al aprendizaje del segundo idioma, que incide obviamente en la aplicación de la prueba de los estudiantes de momento, porque es un proceso que no solamente tiene un año específico, sino a varios momentos en la vida del estudiante, en consecuencia hay y si se puede evidenciar que si hay una mejora, hay una duda muy grande de la educación media frente a un programa que se incorporó de la UNIMINUTO que se llama el CEPLEC sobre lectura crítica, lo digo porque simplemente hay un ufanarse de que eso si ha incidido, pero no hay una verificación, no hay una incorporación del instrumento externo, no hay un seguimiento a los procesos o sea esto es anecdótico y de supuestos . En cuanto a los procesos de evaluación con los estudiantes de inclusión nada, eso no existe, la docente del programa de inclusión es una docente que espera que no se le dé seguimiento a su tarea, ni se le soliciten mayores tareas, ella evade su responsabilidad, ella no quiere que su labor se vea necesariamente involucrada en las prácticas pedagógicas, ella traslada su responsabilidad a las docentes de aula pero ellos no van a hacer nada diferente a lo que se está haciendo habitualmente qué es cumplir con la tarea, se formulan una serie de ajustes razonables que no son ciertos, simplemente es evitar que el estudiante se vuelva una carga o un inconveniente para el docente y que pues al final el proceso que se arroja, desde un proceso en extremo de tolerancia se acepta la persona, se comparte con la persona, pero no se preocupa por su formación, eso no existe, a eso no se le hace seguimiento, no hay mejora, eso no existe aquí.

13. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Diferentes componentes, una autoevaluación institucional se realiza desde las diferentes gestión, gestión académica, comunitaria, administrativa, se tiene que ver como la manera en que la institución educativa está llevando a cabo sus fines pedagógicos, fines administrativos, fines

sociales fines, al interior de la misma Secretaría de Educación, a nivel de dirección local de Educación, entonces una autoevaluación es muy integral, pero cómo se da cuenta la tarea y a responder de momento a lo solicitado, pues no es un instrumento vivo, un ejemplo de ello es la comunicación institucional, es desastrosa, entonces siempre tiene que haber aparentemente un doliente y ese doliente gravita a veces entre un funcionario administrativo o unas coordinaciones o unos instrumentos que emplean las directoras de curso, como correos electrónicos, pero no sirve para analizar la complejidad que implica la comunicación entre las diferentes gestiones, entre las diferentes estamentos órganos, integrantes, roles que manejan, esto da lugar a que no se tienen la claridad de que la autoevaluación institucional debe abordar los diferentes estamentos, las diferentes gestiones, los diferentes ámbitos y desde allí formular unas acciones determinadas en el proceder, en el intervenir en el hacer de todos sus miembros. La autoevaluación institucional está vinculada a la evaluación anual de desempeño de los docentes que está construida similarmente, entonces ahí tenemos por ejemplo en la parte pedagógica que se verifica si cumplió o no con su labor, con su actuar Pero no de qué manera contribuyó, ¡ahí la diferencia! en la parte comunitaria, si se sostiene o no una relación de manera adecuada con las comunidades de padres, pero no si está incidiendo asertivamente en dicha relación, es algo que es muy diferente de fondo no hay, de forma pues todo.

14. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

No, no, no, es el extremo tradicional, esto es un extremo tradicionalista. Hay prácticas pedagógicas innovadoras en muy pocos docentes, esto es a nivel personal, esto no es a nivel de equipo, ni institucional, muy pocos docentes están tratando desde su propia experiencia y desde su espacio trabajar de forma innovadora, acá en la sede B tenemos unas docentes que han implementado un proyecto denominado jugando aprendo a convivir con el otro, en el cual durante los descansos a través de los juegos se puede mejorar la convivencia escolar y como esto mejora los procesos de enseñanza aprendizaje, eso es muy bueno, pero son dos docentes que no lo han podido llevar a cabo siempre porque los descansos han cambiado, se han transformado, ahora bien, las personas que innovan se han ido de la institución educativa porque desde la directiva superior hay temor a

una Innovación, hay temor a un cambio, porque esto implica nuevas labores, nuevos compromisos, nuevas formas de llevar a cabo las tareas.

15. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

No, los proyectos trasversales son tareas tenemos que responder, al plan operativo anual, ¿que hemos hecho, ¿Cuáles han sido las tareas y de qué manera podemos demostrar que estamos cumpliendo con lo requerido? Eso es todo, ahora que sean interdisciplinarios, no, en ese plan operativo anual se debe dar cuenta que se está cumpliendo con esta meta en el cual se reúnen evidencias para cumplir la tarea pero ningún caso estamos hablando de interdiscipliniedad para nada, en ningún caso estamos hablando de transversalidad, desde los proyectos y desde las prácticas y desde la misma organización escolar y en ningún caso estamos hablando de una incorporación de las metas que de verdad deben dirigir, deben enfocar y focalizar a la organización escolar

Categoría 6: formación en la autoevaluación

16. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

Pues desde escenarios, la autoevaluación institucional parte principalmente del equipo de gestión directiva en cabeza del rector, con un espacio más limitado y personas definidas se establece inicialmente una mirada general respecto a los componentes que se establezcan con relación a la autoevaluación a llevarse a cabo, entonces los componentes de la autoevaluación institucional aquí tienen que ver con lo relacionado un plan de mejoramiento, es decir, a la formulación de una serie de metas, este tipo de autoevaluación no responde a un diagnóstico o no responde a un análisis de la realidad escolar, es más de orden gerencial que atiende a una responsabilidad para el cumplimiento de la elaboración de plan de mejoramiento institucional, es una manera diferente de ver el uso y el propósito de la autoevaluación institucional, en ese sentido del equipo de gestión directiva fórmula unas consideraciones para que los demás equipos del colegio, estos desarrollos se realizan entre áreas de conocimiento o integrados por grados de enseñanza, para que puedan

entonces, seguir el proceso sugerido. Para desarrollar la autoevaluación institucional y en la formulación de metas que sumen a la construcción del plan de mejoramiento institucional anual, en consecuencia, los equipos docentes van a formular metas de orden proyectivo, establecer una proyección frente a su hacer, esas metas por lo general están en marcadas en el logro de un número o un porcentaje de estudiantes que alcance ciertos niveles de aprendizaje, en el logro de una serie de temas o intereses académicos alcanzar desde un área de conocimiento o en el logro respecto a la aspiración en los resultados de las pruebas externas, no se aborda un diagnóstico de la institución, no se analiza un corpus integral transversal, sino desde los intereses de cada equipo docente iniciando por el equipo de gestión directiva en cumplimiento con una responsabilidades asignada desde la Secretaría de Educación Distrital para todos los colegios de Bogotá.

17. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

No porque nosotros tenemos un recurso muy importante que recibe precisamente la experiencia y en las acciones que llevan a cabo los docentes del 1278, los equipos docentes que se pueden conformar allí, tienen el compromiso de determinar una serie de propósitos o contribuciones a la institución escolar, entonces cuando hablamos de una autoevaluación institucional tenemos que ver también los diferentes momentos de evaluación que se dan tanto para el personal docente, como para el personal administrativo, como para el personal que se considera importante evaluar, con miras a mejorar la evaluación docente del 1278 qué es la evaluación anual de desempeño laboral, debe estar integrada a la formulación de metas y de contribuciones por parte de dichos docentes evaluados cada año, eso se pierde de vista y por lo mismo está evaluación simplemente de verificación de lo actuado por el docente en cuanto a su forma de hacer la educación hoy y llevar a cabo sus funciones es de forma, quiere decir que mediante instrumentos como el observador de estudiantes, cuadernos, material didáctico, se verifica si el docente ha llegado a cabo un proceso regular continuo y enfocado pero no se determina un fondo, ¿qué quiere decir?, que no se considera los elementos transversales como las competencias, en el caso dado que existan, el modelo pedagógico que se vaya empleando, el enfoque pedagógico, los acuerdos a nivel de los equipos docentes tanto académico como convivencial, todo lo que tiene que ver con la interacción externa con organismos o dependencias de la Secretaría Educación Distrital o de la dirección local, entonces como todo está desarticulado y hablamos únicamente de forma la

evaluación de desempeño anual de docentes del 1278 no contribuye a una autoevaluación institucional en el marco de unas contribuciones que desde estos docentes aporten a un plan de mejoramiento institucional, en ese sentido cuando llegamos a la autoevaluación institucional miramos simplemente la formulación de metas pero no el seguimiento de las mismas, ni tampoco el impacto o la incidencia que tiene frente a la población objeto de dichas metas, en consecuencia no hay una preparación para el reconocimiento de lo que se va a valorar de lo que se analizar o diagnosticar a nivel institucional, no hay una preparación para el uso de esas metas formuladas, la aplicabilidad y el enfoque que ellos mismos dan a las prácticas institucionales y por lo mismo no hay una interacción con un componente importante de la institución que es la comunidad de padres de familia en la autoevaluación institucional, ellos también formulan metas para el plan de mejoramiento institucional, pero no se incorporan a la práctica, ni a las prácticas escolares, ni al plan de mejoramiento institucional con seguimiento, ni con incidencia hacia el proceso de enseñanza aprendizaje o a las prácticas pedagógicas del colegio.

18. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

La valoración que yo puedo dar es que ellos cumplen labores, o sea, ellos están a disposición y con el interés de cumplir con unas labores asignadas, entonces cuando hablamos de formular metas, las formulan, cuando hablamos de reuniones para llegar a unos acuerdos, generan acuerdos, es decir, dan cumplimiento de lo solicitado, de allí a que apliquen, que implementen, que aprovechen, que sean consecuentes con los otros equipos docentes o que propendan por una integralidad o transversalidad, eso es otra cosa, entonces el conocimiento que ellos tienen sobre la evaluación y autoevaluación institucional se desmarca en la conveniencia, no en el interés de procurar un cambio o una mejora favorable a las circunstancias de la institución escolar, es simplemente un dar por hecho el dar cuenta que se está cumpliendo con lo requerido.

19. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

No, precisamente a ellos les interesa dar cuenta de un resultado en su labor, si le solicitan en un archivo de Word o compilar mediante una tabla o mediante un instrumento algunas opiniones unos puntos de vista, lo hacen, ahora de ahora que eso sirva para o porque para ellos hay un común denominador o un imaginario entre ellos que nadie lee la información, que nadie la revisa, en la sede B (primera infancia y primaria) afortunadamente las personas se dan cuenta que eso nos sirve por momentos para mejorar o para direccionar ciertas tomas de decisiones, ¿esto qué quiere decir? que en el interés o bajo el interés de la práctica pedagógica las personas si están interesadas en considerar parte de lo que se ha acordado como metas, es decir en la sede B, especialmente en ciclo inicial si se atiende a que eso se pueda llevar a cabo en alguna medida y cumplir, en primaria podemos ver de pronto en el PRAE (proyecto ambiental) que en el cumplimiento de las tareas, si se profesa, tal vez, una asociación de lo actuado con la meta propuesta, en el caso del área de lenguaje había un proyecto de la escucha, que se ha dicho mucho y hecho poco, pero en la relación de la meta con el proyecto, si es de interés de los docentes, se asocia con los con las metas de la institución, en gran medida los proyectos institucionales propios del nivel de enseñanza o transversales como el PRAE, el de gestión de riesgos, de cierta manera frente a lo que se vaya hacer, se pretende que se dé cumplimiento a las metas propuestas, eso en la sede B, eso sí se hace y por lo mismo si hay un interés de emplear la evaluación como parte de lo que se vaya a realizar por momentos y de manera puntual, tampoco es para hacer un cambio, un diagnóstico o una un replanteamiento no es frente a una tarea hecha, una tarea solicitada.

Entrevista 3: Docente sede A

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: F
3. ¿En qué instituciones educativas ha laborado antes?

Yo he laborado en mi carrera profesional en solo tres instituciones, estuve 12 años en el César en Zona Roja, luego llegué a Bogotá hacer una maestría con una comisión de estudios y terminando la maestría trabajé en el colegio de Corabastos que era convenio y luego pasé en la Secretaría Educación, duré 7 años en la oficina de planeación como licencia remunerada pero me

desempeñaba como docente de oficina de planeación y allí manejaba un proyecto que se llamaba cobertura y libros escolares y luego pase aquí al colegio Nueva Zelandia y Aquí llevo 20 años

4. ¿En cuántos planes de mejoramiento ha participado?

En 20 años, en todos

Categoría 2: posibilidades del plan de mejoramiento

5. ¿Considera usted que hay condiciones que facilitan la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Bueno decir sí o no es muy escueto, ¿no? Entonces yo diría que hay un sí, por cuanto por obligación hay que hacerlo, pero en las condiciones que a veces nos atañen a nuestro devenir en el colegio a veces obligan a que los espacios no sean los que necesitamos, por ejemplo el día E y en los días de semana institucional escogemos un día y se escoge una parte de la sesión y de la jornada y quedan los planes enunciados, digámoslo así, quedan propuestos, pero de fondo que se hace con la minucia que necesita un plan, no se lleva a cabo, son enunciados genéricos y después cada uno mira cómo lo desarrolla, nosotros hemos ido mejorando esa parte a partir de las jornadas del día E lo cual ha servido para eso.

6. ¿Para qué sirven los Planes de Mejoramiento Institucional?

Bueno yo le encuentro dos cosas, uno porque dentro del plan de mejoramiento institucional ha de hacerse esa reflexión que hay que mirar desde las pruebas externas, que nos dicen mucho de lo que el estudiante sabe o de lo que nos hace falta para que se mejoren esa parte de la pedagogía o de la didáctica de cada área, entonces eso en una parte es bueno, la otra parte que yo siempre he criticado es la parte convivencial que tiene muy poco espacio como para dilucidar los problemas que a veces los niños tienen en su escolaridad qué son pedagógicos, pero que emanan de problemas convivenciales, entonces faltaría como en esa parte tener en cuenta es aspecto .

Categoría 3: limitaciones del PI

7. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las mayores dificultades para sacar adelante el proceso de autoevaluación Institucional y la elaboración del Plan de Mejoramiento?

Bueno yo diría que el tiempo que se debe considerar para sacar un trabajo de estos es muy limitado, es muy limitado, entonces quedamos en una propuesta que después de lo largo del año es un tanto esquiva. Con la gestión del señor rector hemos avanzado un poco porque él si tiene en cuenta esa reflexión por a áreas, él tiene en cuenta por ejemplo reflexiones sobre convivencia, aunque no lo contemple el plan de mejoramiento en cuanto a la parte pedagógica, pero si hay esa parte que se hace y eso lo hemos iniciado con él y hemos empezado hacer eso, pero igual sigue siendo un espacio de tiempo muy estrecho.

8. ¿Porque los Planes de Mejoramiento no arrojan los resultados esperados?

Que lo arroje al 100% No, pero si hay una aproximación a lo que está buscando, el que no sé arroje al 100% puede ser debido a que en pedagogía el proceso de enseñanza-aprendizaje es un y el proceso requiere tiempo y requiere de aplicar aquello de planear, desarrollar, evaluar corregir lo que antes le decíamos a eso el círculo de gestión (planear - hacer -verificar y actuar) eso nos hace falta, eso no lo hacemos solo una vez al año, sin embargo, acá con la gestión del rector hemos logrado hacerlo, en cuanto a los resultados hemos logrado que esas pruebas que se hacen por ejemplo entre los planes de mejoramiento de aplicar pruebas saber a los niños por primer bimestre y sobre esa prueba entonces miramos qué cosas hay que recomendar, que contenidos se vuelven a ver o que se amplíen . Para poder lograr la meta que nos hemos propuesto es un proceso como bastante amplio y pues el tema de la pandemia también afectó, por eso se han tenido algunos baches en el proceso La idea es llegar a se cumpla al menos el 100%, hemos logrado avanzar de prueba están los resultados de las pruebas que hemos aplicado.

Categoría 4: proceso colegiado

9. ¿Considera usted que los profesores participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta? Si – No, justifique su respuesta

Que todos los maestros participen, sí, porque lo hacemos por área, hay una parte que de pronto es una disyuntiva que tenemos con la dirección y es que lo que se propone no todo se hace, sino que

es lo que se pueda hacer y eso a veces que está propuesto por los maestros a veces está sujeto a un grupo que se llama el grupo de gestión pedagógica, que pues no sé si de pronto ellos los miran con los mismos ojos que nosotros lo miramos, porque como los que vamos al aula somos nosotros, entonces de ahí ya viene en la propuesta ya específica y cuándo llega el consejo académico pues no las muestran para que nosotros tengamos y demos un aval.

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

10. ¿Qué apreciación le merece el área de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Institucional? ¿Cuáles aspectos considera usted importantes en esta área?

Lo primero que a mí me llama la atención es que dentro del área de gestión académica, yo por ejemplo como docente lo que tengo en cuenta es la didáctica, con que se llega a los muchachos, con los que se les hace el proceso de aprendizaje, otra parte importantísima es la evaluación incluyendo la autoevaluación, nosotros les hacemos autoevaluación, otra parte qué es importantísima son los ambientes de aprendizaje que eso también es pedagógico, las caracterizaciones de la comunidad hay que verla también allí dentro porque muchas cosas que le suceden a los chicos el colegio como por ejemplo la drogadicción que a veces nos mata, porque nos quita las ilusiones, cuando los niños están estas situaciones y cuando esto se propaga entonces estamos en condiciones no buenas para desarrollar la parte académica, la parte socio afectiva hay que tenerla en cuenta, una cantidad de cosas que son del contexto, que son factores que también intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos esa condición tan equivocada, pues para mí lo es, cómo tener 33 tipos de géneros y nosotros tampoco estamos ahora preparados para manejar esa parte, eso causa traumas no es lo mismo uno trabajar con una población un tanto homogénea a su forma de entender el género que tener multiplicidad de géneros, uno no sabe cómo maestro cómo comportarse, como manejar a los estudiantes, entonces todas esas son cosas nuevas que llegan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se hace necesario conocer.

11. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

Pedagogía dialogante

12. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

Nosotros al máximo tenemos unos patrones, digamos así o unos acuerdos, ¿cómo vamos a calificar, ¿cómo vamos a manejar la parte de didáctica, ¿cuáles son los procesos mentales que queremos que el alumno alcance? en el fondo de todo ese trabajo nosotros siempre hemos luchado por qué el niño observe, compare, haga todo ese proceso mental, análisis, sintetice, resuelva problemas, pero en todas las áreas didáctica es propia de cada maestro, cada uno busca sus estrategias pedagógicas. Por ejemplo en humanidades se maneja mucho lectura crítica y lectura científica y nosotros somos buenos en las pruebas saber el lectura crítica, en matemática lo que nosotros queremos alcanzar es lo que es que el alumno tenga esa maqueta mental, no solamente para matemática, sino para cualquier cosa, para lo que le toque afrontar en la vida, entonces se observa que el estudiante pueda decidir, que sepa escoger priorizada mente una respuesta o una solución a un problema, ha pasado que hemos avanzado mucho en eso y tenemos como prueba los resultados de las últimas pruebas que han hecho los chicos.

13. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Nosotros antes de la pandemia habíamos hecho a petición del señor rector la gestión de analizar desde el 2014 hasta el 2019 que fue la pandemia, ¿cómo nos había ido en los resultados desde cada una de las áreas? comparamos y comportamiento fue según la tendencia que tenía el país, es decir, bajo por ejemplo la media en Bogotá, bajo en Colombia y bajo en la localidad pero nosotros íbamos de pique y eso no nos gustaba, nos sentimos mal, entonces hicimos una autoevaluación, hicimos un plan de mejoramiento, entre esos planes de mejoramiento hicimos muchas cosas estrategias, como utilizar la prueba saber cómo un medio de evaluar al muchacho pero no para calificar, sino para que aprendiera a resolver problemas tipo ICFES eso se hacía cada bimestre, y eso nos ayudó mucho, por otro lado conseguimos el apoyo en inglés del colegio Nueva Inglaterra que también ha sido una bendición para que los chicos avancen, ellos tienen inglés los sábados entonces los estudiantes vienen los sábados de manera voluntaria con un incentivo en la nota, en la mayoría de las áreas se ha renovado la intensidad horaria, se aumentó una hora de matemáticas y se quitó algunas de artes porque tenían muchas, entonces la necesidad estaba en las áreas primordiales, no quiere decir que las artes no sean primordiales, más bien digamos áreas básicas, otra cosa que

influido en el mejoramiento del colegio ha sido los contenidos que se dan en la media, ellos ven diseño de comunicación pero con mucha lectura y ven por ejemplo una materia que se llama CEPLEC qué es un espacio del área de humanidades en donde el chico expone, analiza y eso ha contribuido a mejorar el pensamiento crítico, también se da en historia de ciencias sociales que también es un reconocimiento a todo lo que ha pasado en nuestro país y eso despertado interés en los chicos, el querer conocer la historia de Colombia y su capacidad de discernir, lo que es conveniente, creo que todo eso ayudado, entre otras cosas que de pronto se me pasan.

14. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

Cada una de las áreas recoge el material que corresponde esa prueba y la analiza, entonces miramos las competencias, los procesos que de pronto se evaluaron en la prueba, si hay fallas en los procesos de ciencias entonces se hace una flexibilización, frente a eso se trabaja más. El aplicar la prueba bimestral para prepararlos para responder las pruebas externas también se hace énfasis en procesos mentales desde todas las áreas, por ejemplo, el proceso lector el proceso de escribir todo eso no lo arroja la prueba y nosotros lo tomamos. En cuanto a los estudiantes de inclusión nosotros tenemos un docente de apoyo a la inclusión y ella nos ha elaborado los parámetros con que hay que trabajar con estos niños, ellos ya están clasificados por ella, los que tienen coeficiente intelectual bajo, los que tienen problemas de habla etcétera, entonces ella nos dice el tipo de ajustes a realizar, la profesional nos da incluso estrategias para usar con los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje, Así mismo a los estudiantes se les hace unos desempeños y unos logros diferentes de pronto un poco más prácticos un poco más ajustados a la capacidad de los estudiantes los cuales se pasan por periodo.

15. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Los docentes evaluamos el área de gestión académica, sin embargo, el año pasado debido a la situación emocional y a los efectos de la pandemia esta parte socioemocional, no solo de los estudiantes, sino de los docentes porque nosotros también nos sentíamos afectados se evaluó. Pero generalmente los profesionales administrativos evalúan el área de gestión administrativa, los directivos el área de gestión directiva, los orientadores evalúan el área de gestión comunitaria y se

tiene en cuenta también la participación de estudiantes, sin embargo nosotros como docentes sentimos la necesidad de realizar y participar los procesos de autoevaluación del área de gestión comunitaria, la cual es realizada únicamente por el equipo de orientadores, nosotros frente a ello nos sentimos excluidos, porque nosotros somos los que nos damos cuenta de las situaciones convivenciales y de las situaciones que le pasan a los de antes, también tenemos identificados algunas oportunidades de mejora para el fortalecimiento del clima institucional pero al no participar en esa área de gestión no se puede realizar ese aporte.

16. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

Sí son innovadoras yo podría decirte que la innovación de pronto es un poco efímera, porque realmente las condiciones que nosotros tenemos no son muy amplias, empezando que en un salón tenemos de 38 a 40 alumnos y nuestros salones no son muy grandes, no tenemos espacios de laboratorios propios que pueda motivarlo, otro aspecto que yo veo es que hay mucho maestro que hace cursos para innovar en temas de tecnología, en inglés, yo de hecho he realizado dos, pero no he podido implementar nada de eso en el colegio porque dentro de mi área yo me preocupo más por qué los chicos avancen, sobre todo porque yo tengo décimo y once, a que nos pongamos a innovar, ahora tenemos sistemas de informática obsoletos, yo tengo un aula que la quiero mucho porque la tengo la tengo desde el 2002 y con ella hemos pasado todo este tiempo pero ya llega un momento en que se volvió obsoleta totalmente, quiero recuperarla, que me arreglen los computadores pero esto es una burocracia y es demasiado agotador.

17. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Los proyectos transversales yo diría que tienen algunas fallas, por ejemplo, en el de educación sexual, tuvimos algunas personas que vinieron a apoyar este aspecto y fue un fiasco porque no es coherente con lo que se enseña y la realidad, en los otros proyectos como prevención de desastres, PRAE, todo el mundo participa y también se lleva a cabo y todas las áreas participan.

Categoría 6: Formación en la autoevaluación

18. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

Este proceso se realiza en una jornada por áreas, por medio de un instrumento un formulario en forms que hay que diligenciar en computador y lo hacemos por grupo por áreas y en primaria por grados y de una vez se va haciendo el plan de mejoramiento institucional, frente a las pruebas externas el principal objetivo es este.

19. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

No.

20. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

Bueno

21. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Una crítica es delegar por grupos las áreas de gestión y no permitir que todos evaluemos todas las áreas de gestión. Piensa el proceso es bueno porque reconocer lo que se ha hecho y lo que hay que hacer, pero tendría que tener un propósito, porque se hace un plan de mejoramiento, pero no hay un seguimiento que permita completar todo el ciclo.

Entrevista 4: Docente sede A

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: F
3. ¿En qué instituciones educativas ha laborado antes?

Inicié mi trabajo en el Colegio Militar Antonio Ricaurte y de ahí pasé al distrito en el Sierra Morena Alta y en el Colegio Nueva Zelandia llevo 20 años.

4. ¿En cuántos planes de mejoramiento ha participado?

En todos los años que he laborado. Aquí en Nueva Zelandia trabajé en el Galardón de la Excelencia

Categoría 2: posibilidades del plan de mejoramiento

5. ¿Considera usted que hay condiciones que facilitan la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Si claro, es un proceso que se hace cada año

6. ¿Para qué sirven los Planes de Mejoramiento Institucional?

Permiten estar en un proceso de mejoramiento continuo en las áreas directiva, académica comunitaria y administrativa financiera, cuando esté colegio participó en el galardón de la Excelencia, esa fue una evaluación muy positiva porque si había el ambiente las condiciones para hacerse proceso de autoevaluación y que nosotros pudiéramos estar en una mejora continua si había unas condiciones y actualmente también las hay.

Categoría 3: limitaciones del PI

7. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las mayores dificultades para sacar adelante el proceso de autoevaluación Institucional y la elaboración del Plan de Mejoramiento?

Yo pienso que falta un poquito más de motivación porque a veces los formatos son muy extensos, entonces eso convierte la repetición de la repetidora, y si uno mira el año anterior y al siguiente cuando copié lo que se hizo el año pasado, nunca hay una conciencia en ese sentido, son muy extensos los formatos y uno llena y llena hojas, esas autoevaluaciones d debían ser más puntuales y que realmente apunten a lo que colegio necesita, porque hay cosas que lo ponen a uno como docente a evaluar y nosotros no sabemos, uno lo saca porque ha trabajado gestión por ejemplo como líderes del Siglo XXI, pero no hay una conciencia la comunidad educativa, a nivel de padres no manejan la información no sé socializa los papás, los estudiantes no tienen idea que exista un plan de mejoramiento, pues no se socializa.

8. ¿Porque los Planes de Mejoramiento no arrojan los resultados esperados?

Puede ser por los aspectos de socialización y aspectos de hacer más viables los formatos y menos extensos para que la comunidad tenga acceso a ellos, que las preguntas sean más adecuadas, porque tengo entendido que es un solo formato para todos los colegios de todas las localidades. Acá se realiza el proceso de autoevaluación con los insumos que comparte la dirección de evaluación de la Secretaría de Educación del distrito el cual consta de 94 preguntas

Categoría 4: proceso colegiado

9. ¿Considera usted que los profesores participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta? Si – No, justifique su respuesta

Nosotros si participamos, si lo tenemos, es más nos reunimos en la tarde por decir algo y hacemos un plan entre todos, pero que esto sea práctico, no siempre, lo que sucede es se queda en el papel.

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

10. ¿Qué apreciación le merece el área de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Institucional? ¿Cuáles aspectos considera usted importantes en esta área?

Bueno yo pienso que hay debemos trabajar a nivel de las áreas, actualización de currículum y el ajuste del currículo que nosotros manejamos, los planes de estudios que manejamos de hace 5 años atrás de pandemia no pueden ser los mismos de ahorita y eso estamos en mora de hacerlo, a nosotros nos ayudó bastante las pruebas que se institucionalizaron a nivel de colegio, las pruebas saber ayudaron bastante sobre todo el entrenamiento para los pequeños, los grandes ya tienen cierta habilidad pero a nivel de plan de estudios si nos toca actualizarlos

11. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

Nosotros manejamos la pedagogía del afecto

12. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

Es difícil determinarlo porque no lo socializamos, nosotros no tenemos el espacio para decir, mire lo que usted hace en su área si va con el PEI o si va engranado al modelo pedagógico de hecho ese era una de las falencias de la autoevaluación del galardón a la excelencia, en el ámbito de los docentes cada uno hace lo que puede dentro del salón.

13. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Bien, somos el mejor colegio a nivel distrital de la localidad de Suba en cuanto a los resultados

14. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

Yo pienso que para décimo y once el proceso es diferente, cuando el chico llega a 10° trae una disciplina totalmente, no sé cómo explicarlo, como que no hay compromiso, cuando llegan a 10° entran a las áreas de media integral entonces les da duro la madrugada la disciplina, las materias y se empieza con ellos este alineamiento a un proceso pedagógico, que no conociendo, es difícil para ellos, tanto lo comunicativo como en el diseño, qué son los énfasis de la institución, pero lo que logramos nosotros engranar y ese es uno de los éxitos las áreas que son de comunicación, la logramos engranar con la lectura crítica, las áreas como historia del Siglo XXI son fundamentos, de comunicación corporativa las metemos y las engranamos con el área de sociales, las que son de diseño como teoría de la Ilustración y diseño y perspectiva la ingresamos con matemáticas, entonces eso nos ha permitido que los chicos vayan mejorando bastante, pienso que lo que se recibe en décimo a lo que se entrega en once el cambio es bastante, no solo académico sino en disciplina también

15. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Se evalúa en metodología, procesos, evaluamos planes de estudio pero es una autoevaluación tipo lista de chequeo, los tienen sí o no y frente a ello nadie no los tengo, también se evalúa procesos de evaluación, matrices, las matrices que nosotros tenemos acá en el colegio son muy buenas, falta

es hacerle seguimiento para saber si eso se está dando, porque uno le da la matriz de evaluación al estudiante y le comenta lo que se va hacer en el semestre, lo que se va a valorar y las actividades y al final de bimestre se hace la autoevaluación y se verifica si eso se cumplió pero queda entre alumno y maestro, no hay un seguimiento de parte de las directivas ni de coordinación, entonces en la gestión académica evaluamos esos aspectos y por lista de chequeo, también se evalúa los procesos de promoción, deserción, asistencia aquí hay estudiantes que faltan mucho, a los dos o tres meses regresan entonces ¿porque no se les hace un seguimiento muy puntual? cuándo llega por ejemplo en el acompañamiento de las universidades aquí al colegio y cuando me pasan la asistencia se ve ese seguimiento a las inasistencias en los cuales a veces se reportan hasta 20 ausencias, ese proceso yo lo realizó en la jornada tarde, a la fecha con estadísticas y los resultados pero es algo que queda ahí y en las comisiones de evaluación se limitan a decir de grado 101 en matemáticas perdieron tantos, de ciencias tantos, pero falta generar estrategias de mejoramiento para estos chicos. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

Bueno yo pienso que cada docente hace lo mejor que puede desde su campo y con lo que se tiene, en qué fallamos nosotros tal vez es en el manejo del grupo. Carecemos en esta sede en recursos de tecnología, que los salones tengan computadores, internet eso nos faltaría.

16. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Los proyectos transversales se manejan cuando se van a evaluar, por ejemplo, el de prevención de desastres el día que hay evacuación, ahí se trabajan dos semanas antes pero que sea una constante en todo el año no.

Categoría 6: Formación en la autoevaluación

17. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

Este proceso se realiza en diciembre en la jornada institucional, nos repartimos, los docentes solo diligencian la parte del área de gestión académica, los directivos se encargan de área de gestión directiva, los administrativos del área de gestión administrativa y los orientadores del área comunitaria, en cuanto a la participación de familias yo me imagino que si hay participación realmente no sé cómo se realizará, pero por lo menos con nosotros los docentes no han estado.

18. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

No hay, que yo recuerde no

19. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

Nosotros conocemos lo que nos enviamos, porque lo hacemos entre todos y no lo enviamos al correo, pero ya cuando se fusionan todas las áreas de gestión, eso no lo sabemos, no sabemos que pasa después de la jornada de autoevaluación, ya no hay más información del proceso, no hay un seguimiento y no hay una implementación

21 ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Las críticas que se han expresado hacen referencia a la extensión del instrumento, al no comprender el propósito de realizar este proceso, a que esta información queda en el papel, no cambia nada, seguimos en lo mismo, todos los años lo mismo, eso es lo que queda, pero eso todo, eso queda en el aire, porque a veces ni queda en el papel y queda la crítica, pero tampoco hay sugerencias ni se formulan propuestas.

Entrevista 5: Docente

Sede B – Primaria

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: F

3. ¿En qué instituciones educativas ha laborado antes?

En el colegio Tibabuyes Universal y en el colegio Delia Zapata Olivella de la localidad de suba

¿En cuántos planes de mejoramiento ha participado?

En todos, en todos los años se realiza este proceso

Categoría 2: posibilidades del plan de mejoramiento

4. ¿Considera usted que hay condiciones que facilitan la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Sí claro que sí, permiten el mejoramiento institucional

5. ¿Para qué sirven los Planes de Mejoramiento Institucional?

Como su palabra lo dice para mejorar, para mejorar los aspectos institucionales, depende de lo que se esté haciendo, pero si es para mejorar así de sencillo.

Categoría 3: limitaciones del PI

6. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las mayores dificultades para sacar adelante el proceso de autoevaluación Institucional y la elaboración del Plan de Mejoramiento?

La mayor dificultad es decir la verdad, pero realmente se hace y se hace todos los años, tanto el plan de mejoramiento como el proceso de autoevaluación institucional, yo personalmente si evaluó lo que es, pero como esto nos toca en grupo entonces hay compañeros dicen “hay eso póngale todo que sí, porque los pones más tareas” ese es el pensar de la mayor parte de los compañeros en general.

7. ¿Porque los Planes de Mejoramiento no arrojan los resultados esperados?

Si, sí arrojan, uno arroja los resultados que uno quiere, si usted me pide que le diga que el 10% funciona yo le digo si, el 10% funciona.

Categoría 4: proceso colegiado

8. ¿Considera usted que los profesores participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta? Si – No, justifique su respuesta

Sí participamos, obviamente que sí participamos, se tienen en cuenta toda vez que cada docente aplica y se acuerda cuál fue el plan de mejoramiento institucional qué hizo para tenerlo en cuenta en sus actividades

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

9. ¿Qué apreciación le merece el área de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Institucional? ¿Cuáles aspectos considera usted importantes en esta área?

Cada año es diferente, este año los planes de mejoramiento obviamente no funcionaron porque nosotros no sabíamos cómo iban a venir los estudiantes por la pandemia, creímos en la honestidad de los papás con el trabajo de los estudiantes, pero pues igual viéndolo bien si fueron honestos los padres de familia, muchos de ellos nos han dicho “si yo le ayude con las guías a mi hijo” y obviamente se ve aquí la falta de proceso, entonces a veces hasta violentamos a los niños porque no saben coger un lápiz, no saben manejar espacio, pero ya estamos haciendo él dictado porque en primario eso es lo que se ve, sí nosotros hubiéramos sabido que eso iba a pasar seguramente hubiéramos adaptado todo el currículo para que fuera un preescolar avanzado o un primero con otro nombre y trabajar preescolar y cómo organizar los primeros, por ejemplo en primero que es lo que este año me corresponde, tengo niños de primeros, preescolar, kínder hasta en su comportamiento.

10. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

Pedagogía dialogante que también viene siendo significativa, yo utilizo lo que me sirva todo lo que me sirva, así sea conductual, constructivista para poder sacar adelante los estudiantes que me correspondan.

11. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

A veces sí, a veces no y yo digo que eso nos aplica a todos, yo hablo, cito vuelvo, hablar, pero hay momentos en que a uno le toca decir es así y punto.

12. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Súper bien, somos el mejor colegio Distrital de la localidad de Suba y somos el Colegio número 38 a nivel Bogotá.

13. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

A veces no coincide, porque uno en el aula califica muchas cosas: la asistencia el comportamiento, todas esas cosas que entre comillas no tienen que ver con el aprendizaje, los conocimientos, entre comillas, porque obvio sí todo tiene que ver, pero hay chicos que son tan indisciplinados que poco asisten pero cuando vienen la dan toda, entonces ¿de qué depende? depende del entorno sociocultural de cada persona, si tú estás en un entorno donde los papás inculcan el aprender el hacer las cosas esto funciona súper, pero sí vamos al extremo donde ni atención te ponen, dónde te mandan a veces al colegio sin bañar y sin nada, sin libros, sin ir médico, que tengo un caso así, un chico ciego, no total sino baja visión y no hay atención del padre. Frente al trabajo con los estudiantes de inclusión afortunadamente se cuenta con el apoyo de una docente de inclusión y con la orientadora quiénes desarrollan una labor a la par con los docentes y se han logrado sacar adelante varios estudiantes, cuándo se identifica algún problema de aprendizaje se envían a la dirección de orientación quiénes hacen el proceso con los padres de familia frente al diagnóstico y se orienta al proceso con la EPS, a partir de ello el currículo y los planes de estudio se ajustan a los mínimos, se flexibilizan de acuerdo a su diagnóstico y acuerdo a las orientaciones que brinda la docente de apoyo.

14. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Todas las áreas de gestión

15. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

Yo diría que realmente no, aunque hay algunos profesores que podemos hacer alguna Innovación, pero eso es relacionado más con cada estudiante, si el niño no aprende sino a partir del llamado de atención toca así, pero si el niño aprende con una explicación didáctica y responde se hace. Nosotros Tratamos de hacer las cosas muy diferentes, yo por lo menos no trabajo la M con la A, sino hacemos sonidos del abecedario unidos con las vocales para que nos den ya las sílabas y formamos palabras entonces eso hace que el proceso sea mejor que hacer la plana.

16. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Hacemos las cosas que toca hacer, porque por ejemplo para el para el proyecto de planeta del cuidado del agua se hace conciencia con los niños y se hace ese trabajo, pero yo entiendo lo disciplinario es que en español por ejemplo si está el tema del agua entonces en español vemos cómo se escribe el agua y todos los aspectos que tendrían y así con todas las áreas, pero no sé si la manera en que lo hacemos está bien que es : Si hoy es el día del agua entonces se hacen actividades, las profesoras encargadas de cada proyecto envían a todas las compañeras algo para que ya uno trabaje en el aula del asunto y ya, no sé si eso está bien o si es como yo te decía hace un ratico o si ambas cosas estén bien

Categoría 6: Formación en la autoevaluación

17. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

Eso se hace en grupos a final de año, cada grupo se reúne y se les dan unas preguntas o una parte para realizar un trabajo.

18. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

No sé si haya preparación, pero yo creo que sí, se citan a los papás cada año para evaluación institucional y ellos participan y yo creo que los estudiantes de 11 también participan.

19. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

Realmente si se conoce el proceso, cada año nos dan unas hojas con los ítems que debemos desarrollar para hacer la autoevaluación.

20. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Yo no creo, de pronto sí, pero no sé, aunque acá hay muchos profes críticos, muchos profes pensantes que dicen hagamos tal cosa o tal otra, pero relacionado con la autoevaluación no te sé decir y no te se asegurar.

Entrevista 6: Docente sede B

Primaria

Categoría 1: datos generales

1. Edad: NR
2. Sexo: M
3. ¿En qué instituciones educativas ha laborado antes?
Varias
4. ¿En cuántos planes de mejoramiento ha participado?
Todos los años se realiza el proceso

Categoría 2: posibilidades del plan de mejoramiento

5. ¿Considera usted que hay condiciones que facilitan la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento? Si – No, justifique su respuesta

Si hay condiciones por la concatenación que hay entre los temas y los planes que se elaboran con lo que se pretende mejorar

6. ¿Para qué sirven los Planes de Mejoramiento Institucional?

Para establecer metas de mejoramiento en las áreas de gestión

Categoría 3: limitaciones del PI

7. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las mayores dificultades para sacar adelante el proceso de autoevaluación Institucional y la elaboración del Plan de Mejoramiento?

La mayor dificultad son los horarios y el desacuerdo con las otras áreas

8. ¿Porque los Planes de Mejoramiento no arrojan los resultados esperados?

Porque en el proceso no está toda la comunidad educativa, hay incumplimiento de los padres cuando se citan, también hay ciertas rivalidades entre docentes lo que imposibilita llegar a acuerdos

Categoría 4: proceso colegiado

9. ¿Considera usted que los profesores participan en la elaboración del Plan de Mejoramiento Institucional y sus aportes son tenidos en cuenta? Si – No, justifique su respuesta

Si, se construye por partes, por grupos de áreas, no es en general y que yo recuerde no hubo participación de familias, pero tal vez sí de estudiantes

Categoría 5: implicaciones pedagógicas del proceso de autoevaluación institucional

10. ¿Qué apreciación le merece el área de gestión pedagógica del Plan de Mejoramiento Institucional? ¿Cuáles aspectos considera usted importantes en esta área?

Es importante todos los aspectos del área de gestión pedagógica

11. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la Institución?

Dialogante

12. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes son coherentes con el modelo pedagógico?

No realmente no, muchos trabajamos aparte de ese modelo

13. ¿Cómo le va a la Institución Educativa en las pruebas externas?

Muy bien gracias a Dios

14. ¿Se relacionan los resultados de las pruebas externas con las prácticas de evaluación de aula? ¿Cómo se trabaja con los estudiantes de inclusión?

Bueno yo puedo hablar a nivel bachillerato algo conocí y sí porque sí requiere de ese conocimiento previo para hacer pruebas, a nivel Primaria es un poquito más difícil las pruebas o que les va bien, el desempeño varía en las diferentes áreas, se nota que no siempre ese plan o lo que se pretende el niño lo logra o a nivel de evaluación externa porque no sé comprenden las preguntas, falta profundizar en ese aspecto. En cuanto al proceso con los estudiantes de inclusión desde mi área lo hago de una manera muy visual, cuando los estudiantes hablan se puede hacer oral, pero cuando no hay desarrollo del habla se hace a través de dibujos

15. ¿Que evalúa la autoevaluación institucional?

Se vuelvan los procesos del proyecto educativo, se autoevalúa la comunidad, el proceso como docentes y las estrategias didácticas, creo que hay más cosas como el horizonte institucional, pero no recuerdo muy bien

16. ¿Considera usted que las prácticas pedagógicas de los docentes son innovadoras?, ¿están fundamentadas didáctica y pedagógicamente?, ¿Cuenta con recursos de las nuevas tecnologías?

No de todos los profes, acá hay mucho tradicionalismo aun, desafortunadamente, algunos de nosotros implementamos y me considero que trato de innovar, hay compañeros que veo que sacan una maravilla de clases y veo que son muy innovadores, pero hay otros que siguen con planes

tradicionales. En cuanto los recursos de las nuevas tecnologías se cuentan con tecnología al 100% en la sede B.

17. ¿Cómo valora los proyectos transversales? ¿Son interdisciplinarios?, ¿Tienen componente pedagógico?, ¿Mejoran los procesos de aprendizaje? En Caso de ser positiva su respuesta, ¿Tiene evidencia de ello?

Los proyectos transversales sí contribuyen, aunque como área de inglés me siento un poco excluido porque por ejemplo en el PRAE no se tiene en cuenta el área, de resto si se integran muchas áreas, pero falta integrar más áreas como inglés

Categoría 6: Formación en la autoevaluación

18. ¿Cómo se lleva a cabo la autoevaluación institucional y el Plan de Mejoramiento?

Nosotros tenemos un plan y un formato que lo hacemos en este caso por niveles y en secundaria por asignaturas y cada grupo dialoga sobre los aspectos a mejorar y frente a ello establecen metas para esas oportunidades de mejora, generalmente se reúnen los grupos aparte de grados primeros, segundos, terceros y en secundaria se reúnen por asignaturas.

19. ¿Hay preparación en el tema de autoevaluación institucional a la comunidad?

Realmente no, sinceramente no

20. ¿Cómo valora usted el conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación y la autoevaluación?

Pienso que tenemos muchas falencias porque no leemos, nos falta lectura, profundizar la lectura en nuestro sistema educativo institucional, lo viví hace poquito en la última comisión, cuando el coordinador hizo una pregunta sobre el sistema de evaluación institucional-SIE y no supimos dar respuesta ni supimos a dónde iba enfocado nuestro SIE.

21. ¿Hay propuestas de los docentes para hacer el proceso de autoevaluación de otra manera? ¿se expresan críticas frente al proceso, ¿cuáles?

Si se han expresado críticas, pero que haya propuesta no, porque hacer comentario implica más trabajo, entonces es eso realmente, yo puedo tener muchas ideas, pero si uno las propone, es más trabajo y pues tiempos desafortunadamente no hay, y esto es algo que a nosotros en esta sede nos influye mucho y es bastante fuerte.

Anexo G) Consentimiento informado

Datos del investigador:

Nombre: Mery Marcela Bernal Figueroa

Estudiante de: Maestría en Educación

Universidad Pedagógica Nacional.

El título de la investigación es: *Limitaciones y aportes del Plan de Mejoramiento Institucional en el marco de la Guía 34 en el Área de Gestión Académica.*

Pregunta general de investigación:

¿Qué posibilidades, aportes y limitaciones tiene el Plan de Mejoramiento Institucional en relación con el área de gestión académica en dos Colegios del Distrito Capital en el marco de la Autoevaluación Institucional?

Trato digno:

Las investigadoras se comprometen a proporcionar trato digno a los participantes en la investigación.

Confidencialidad de la información:

Su participación es importante en la medida en que nos posibilita dar alcance al objetivo estipulado en la investigación. Tenga presente que la entrevista es anónima, no se solicitan datos de contacto personal y la información obtenida es de uso exclusivamente académico manteniéndose bajo estricta confidencialidad según la Ley 1581 del 2012. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. La participación en el estudio es voluntaria y no conlleva ninguna obligación contractual o académica.

Duración de la entrevista:

La entrevista le tomará máximo 45 minutos.

Dato de contacto:

Para cualquier duda, comentario o solicitud de resultados se puede comunicar al correo:

marcelabernal826@gmail.com

Anexo H) Autoevaluación Institucional

ÁREA DE GESTIÓN DIRECTIVA

Direccionamiento Estratégico

1. En el colegio la caracterización de las familias que se realiza, permite comprender y atender las necesidades y expectativas de estas.
2. En el colegio, durante la coyuntura actual derivada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han realizado procesos de recolección de información para la caracterización de las familias.
3. En el colegio se recoge información sobre necesidades educativas de los estudiantes, tales como: estilos y ritmos de aprendizaje, problemas de aprendizaje, bilingüismo, talentos, discapacidad, entre otras.
4. En el colegio la misión y la visión institucionales responden a las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad.
5. En el colegio, la visión proyecta el posicionamiento de la institución en relación con su apuesta formativa y el enfoque misional.
6. En el colegio las estrategias de divulgación de la misión y la visión institucionales son efectivas.
7. En el colegio los principios y los valores son reconocidos y puestos en práctica por toda la comunidad educativa.
8. En el colegio están definidos los perfiles de directivos, docentes, estudiantes, administrativos y familias, en coherencia con los principios y valores institucionales.
9. En el colegio la información del diagnóstico institucional es utilizada para la creación de planes y proyectos institucionales.
10. En el colegio las necesidades y expectativas de familias y estudiantes se tienen en cuenta para la planeación institucional.
11. En el colegio las actividades del Plan Operativo Anual son coherentes con las metas institucionales de corto, mediano y largo plazo.

12. En el colegio los órganos del gobierno escolar y de participación ejecutan un plan operativo, y rinden cuentas a la comunidad educativa.
13. En el colegio se utiliza información interna y externa para evaluar los resultados de los planes, programas y proyectos de la institución.
14. En el colegio el registro y el análisis de los índices de aprobación y deserción de los estudiantes, ha permitido implementar planes de acción para el mejoramiento.
15. En el colegio los resultados de la evaluación interna y de las pruebas externas se informan oportunamente a la comunidad educativa.

Liderazgo y Participación

1. En el colegio se cuenta con procedimientos claros y pertinentes para la elección de representantes de familias, estudiantes y docentes.
2. En el colegio las decisiones del Consejo Directivo facilitan la ejecución del PEI y del quehacer institucional.
3. En el colegio el Consejo Académico tiene en cuenta los aportes de los docentes y directivos docentes, para la toma de decisiones sobre los procesos académicos.
4. En el colegio se tiene garantizada la participación de los estudiantes en las diferentes instancias (Consejo Directivo, Consejo Estudiantil, personero, contralor, etc...) para la toma de decisiones.
5. En el colegio la Asamblea y el Consejo de Padres son mecanismos efectivos de participación de las familias.
6. En el colegio los estudiantes y las familias lideran la realización de acciones institucionales.
7. En el colegio se propicia la conformación de equipos de trabajo integrados por directivos, docentes y administrativos para el desarrollo de las actividades institucionales.
8. En el colegio se analizan los resultados de la gestión escolar con la comunidad educativa.
9. En el colegio se utilizan los medios de comunicación para brindar información a la comunidad educativa sobre los procesos pedagógicos, directivos y administrativos.
10. En el colegio se promueven relaciones de confianza entre los integrantes de la comunidad.

11. En el colegio se promueve el sentido de pertenencia y la cohesión entre sus integrantes, generando un clima escolar agradable.
12. En el colegio se promueve la reflexión y el respeto de los acuerdos establecidos para la convivencia escolar.
13. En el colegio se tienen establecidos procedimientos, basados en el diálogo y el consenso, para manejar situaciones conflictivas o problemáticas.

Relación con el entorno

1. En el colegio las alianzas con otras instituciones permiten fortalecer y mejorar los procesos pedagógicos y administrativos.
2. En el colegio hay estrategias que permiten a los miembros de la comunidad educativa vincularse a redes de apoyo locales o regionales, de carácter social, cultural y académico.
3. En el colegio se desarrollan acciones en pro de las necesidades y expectativas de la comunidad de la que hace parte.
4. En el colegio se desarrollan acciones para el cuidado y preservación del medio ambiente, con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
5. En el colegio se desarrollan proyectos ambientales que integran lo social, lo cultural y lo económico.
6. En el colegio se siguen protocolos para evitar que las acciones y procesos realizados, causen efectos negativos en el medio ambiente.

ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

Planeación Curricular

1. En el colegio, para implementar el enfoque pedagógico, se tienen en cuenta las características de la comunidad educativa y del contexto; inclusive en situaciones como la coyuntura actual derivada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad.
2. En el colegio, el enfoque pedagógico es el referente para construir las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

3. En el colegio el plan de estudios tiene en cuenta las necesidades del contexto institucional.
4. En el colegio el plan de estudios está elaborado a partir de los lineamientos del modelo y enfoque pedagógicos acordados.
5. En el colegio el plan de estudios refleja correspondencia entre los aprendizajes esperados, los contenidos, los objetivos y las metodologías de las áreas.
6. En el colegio se tienen establecidos parámetros de articulación entre los planes de área, el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).
7. En el colegio, los tiempos de la jornada escolar se han ajustado a las necesidades de los diferentes actores educativos, dada la situación coyuntural generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad.
8. En el colegio se modificaron los acuerdos pedagógicos para el diseño de tareas de los estudiantes, atendiendo a la situación coyuntural actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad.
9. En el colegio se ha llegado a acuerdos sobre parámetros institucionales para la planeación de aula.
10. En el colegio, durante la situación coyuntural actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han implementado actividades complementarias y extracurriculares para el desarrollo de habilidades e intereses de los estudiantes.
11. En el colegio, las didácticas implementadas en las áreas y proyectos transversales son coherentes con el plan de estudios y el PEI.
12. En el colegio se cuenta con proyectos pedagógicos que buscan prevenir situaciones de riesgo en los estudiantes.

Prácticas Pedagógicas

1. En el colegio se han incluido estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas a los nuevos ambientes de aprendizaje generados por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad.
2. En el colegio se aplican didácticas flexibles y diferenciadas para desarrollar el aprendizaje y promover la motivación de los estudiantes.

3. En el colegio el seguimiento a las prácticas pedagógicas brinda información para proponer ajustes.
4. En el colegio los actores educativos respetan y reconocen las diferencias sociales, culturales, políticas, étnicas, etc.
5. En el colegio se emplean diferentes estrategias para que los estudiantes, de distintas culturas, puedan acceder a las oportunidades educativas en condiciones de equidad.
6. En el colegio, durante la actual situación coyuntural generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se emplean diferentes estrategias para que todos los estudiantes puedan acceder a las oportunidades educativas en condiciones de equidad.
7. En el colegio, durante la coyuntura actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han implementado programas de apoyo pedagógico diferenciados, para estudiantes con algún nivel de vulnerabilidad

Evaluación

1. En el colegio, durante la coyuntura generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han tenido en cuenta las condiciones de las familias para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.
2. En el colegio, durante la coyuntura actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han dado a conocer los criterios con los que se evalúan los aprendizajes de los estudiantes.
3. En el colegio se hace seguimiento continuo a la articulación entre los planes de área, el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).
4. En el colegio se hace seguimiento a las prácticas evaluativas en el aula, realizadas por los docentes.
5. En el colegio las prácticas evaluativas se ajustan a las necesidades educativas de los diferentes grupos de estudiantes.
6. En el colegio, el análisis realizado a los resultados de las pruebas externas, ha sido útil para hacer ajustes en las prácticas de evaluación realizadas por los docentes.
7. En el colegio el uso pedagógico de resultados permite formular estrategias de

mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

8. En el colegio el uso pedagógico de resultados es un insumo para la actualización de planes de aula y de área.

ÁREA DE GESTIÓN COMUNITARIA

Familia, ciudadanía y paz

1. En el colegio, desde su ingreso a la institución, se orienta a los estudiantes en la exploración y construcción de su proyecto de vida.
2. En el colegio se desarrollan estrategias para el reconocimiento y manejo de las emociones de los estudiantes.
3. En el colegio el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes está integrado al currículo.
4. En el colegio se promueve el respeto y la responsabilidad en el cuidado del entorno y de lo público.
5. En el colegio las familias trabajan con directivos y docentes en actividades y proyectos de la institución.
6. En el colegio se brinda información clara y precisa a las familias sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, sus avances y dificultades.
7. En el colegio se orienta a las familias sobre el uso de herramientas tecnológicas y estrategias pertinentes, para ayudar a los estudiantes en su proceso de formación, atendiendo a la situación coyuntural actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad.

Desarrollo Humano

1. En el colegio se realiza la evaluación de desempeño a docentes, directivos y administrativos, con miras a la implementación de acciones de mejoramiento.
2. En el colegio se reconoce e incentiva de forma continua a los miembros de la comunidad educativa por su desempeño o sus buenas relaciones interpersonales.

3. En el colegio se ha reconocido el trabajo de los miembros de la comunidad educativa.
4. En el colegio, durante la coyuntura actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, se han implementado estrategias que promueven el bienestar físico y psicológico de docentes y administrativos.
5. En el colegio se promocionan las prácticas saludables y la formación de hábitos seguros para la prevención de riesgos físicos.
6. En el colegio, las necesidades institucionales y el PEI son insumos fundamentales de los procesos de formación de docentes y administrativos.
7. En el colegio se gestionan de una manera eficiente los procesos de formación docente, ante diferentes organismos.

ÁREA DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Gestión de los servicios

1. En el colegio los servicios complementarios de enfermería y psicología contribuyen al bienestar estudiantil.
2. En el colegio los servicios complementarios de transporte, restaurante y cafetería contribuyen al bienestar estudiantil.
3. En el colegio se apoya el fortalecimiento de las aptitudes, talentos y comportamientos saludables de los estudiantes.

Gestión de los recursos

1. En el colegio se facilita el uso de los equipos tecnológicos a la comunidad educativa.
2. En el colegio, durante la coyuntura actual generada por el COVID 19 y el retorno a la presencialidad, los docentes, estudiantes y administrativos han contado con los recursos tecnológicos para las actividades escolares.
3. En el colegio se realiza mantenimiento permanente a los equipos tecnológicos.
4. En el colegio se utilizan los espacios (talleres, laboratorios, biblioteca, espacios recreativos y deportivos) de forma frecuente y de acuerdo con su destinación.
5. En el colegio se elaboran los planes de mantenimiento y adecuación de la planta física,

- atendiendo a las necesidades de la comunidad educativa.
6. En el colegio se atienden de manera oportuna y eficiente los requerimientos de bienes y servicios de la comunidad educativa.
 7. En el colegio se implementan estrategias para conservar y promover el uso adecuado de los recursos físicos.
 8. En el colegio, la información sobre la comunidad educativa y sus procesos institucionales se encuentra sistematizada, documentada y estandarizada para facilitar su consulta.
 9. En el colegio, las adiciones que se realizan al proyecto anual de presupuesto cuentan con la aprobación del Consejo Directivo.
 10. En el colegio se garantiza la transparencia en los procesos presupuestales, de contratación, de tesorería y contables, a través de herramientas de control y de la participación de la comunidad educativa.
 11. En el colegio, para la definición del proyecto anual de presupuesto, se priorizan las inversiones tomando como referencia las necesidades de los estudiantes, la formación de los docentes, los proyectos pedagógicos, entre otros.